DOCUMENT RESUME

ED 460 641 FL 025 827

AUTHOR Benson, Carolyn J.
TITLE Relatorio Final Sobre o Ensino Bilingue: Resultados da Avaliacao Externa da Experiencia de Escolarizacao Bilingue em Mocambique (PEBIMO) (Final Report on Bilingual Education: Results of External Evaluation of an Experiment in Bilingual Education in Mozambique).
PUB DATE 1997-05-00
NOTE 98p.; Prepared by the Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educacao (INDE) of Maputo, Mozambique for the Mozambique Ministry of Education.
PUB TYPE Reports - Evaluative (142) -- Tests/Questionnaires (160)
LANGUAGE Portuguese
EDRS PRICE MF01/PC04 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Bilingual Education; Elementary Education; Foreign Countries; Language of Instruction; *Language Role; Native Language Instruction; Parent Attitudes; *Portuguese; Program Design; Program Effectiveness; Program Evaluation; Second Language Instruction; *Second Languages; Student Attitudes; Student Motivation; Teacher Attitudes; Uncommonly Taught Languages
IDENTIFIERS *Mozambique

ABSTRACT

The PEBIMO project was designed to determine whether bilingual education could improve the quality of primary education in Mozambique, recognizing that Portuguese is not the native language of the majority of Mozambican students. The project began in 1992 with 8 cohorts of first grade in 2 provinces; during this investigation, students were in fourth grade. For this program evaluation, data were gathered using both qualitative and quantitative methods. Results were mixed, due primarily to difficulties in applying an appropriate bilingual education model. Teachers, administrators, and parents were pleased because use of the first language has facilitated teaching and learning in all subject areas, and students have learned to read and write in both languages, and parents reported their children are more motivated, take initiative at home, and help others with homework, indicating increased prestige of native languages. The principal short-term program recommendation is to continue developing students' first-language skills while working intensively on Portuguese as a second language, concentrating on oral skills to facilitate transition to all-Portuguese instruction in sixth grade. The ministry of education is encouraged to expand bilingual education gradually. Appendixes contain materials used in study. (Contains 38 references.) (Author/MSE)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 460 641

RELATÓRIO FINAL
SOBRE O ENSINO BILINGUE

Resultados da Avaliação Externa da
Experiência de Escolarização Bilingue em Moçambique
(PEBIMO)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)
✓ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Carolyn J. Benson
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

Carolyn J. Benson, Ph.D.
Instituto Nacional do Desenvolvimento
da Educação (INDE)
Maputo, Moçambique

Maio 1997

BEST COPY AVAILABLE

FL 025827

ABSTRACT

The PEBIMO project was designed as an experiment to see if bilingual education could improve the quality of primary education in Mozambique, recognizing that Portuguese is not the mother tongue of the majority of Mozambican students. For years, experiments worldwide have demonstrated the superiority of the mother tongue for teaching beginning literacy, accompanied by the teaching of the official language as a second or foreign language; nevertheless, it was necessary to experiment in Mozambique to learn how best to apply the model here. The project began in 1992 with 8 streams of Class 1, 4 each in the provinces of Tete (with speakers of Nyanja) and Gaza (with speakers of Changana). At the time of this investigation in 1996, students were in Class 4. The task of the investigator was to evaluate the project and make recommendations to the Ministry of Education regarding the short-term and long-term possibilities for implementing bilingual education programs in Mozambique.

The evaluation applied instruments that were both qualitative (participant observation in the project, interviews with personnel, and classroom observations) and quantitative (statistics from the project and student test scores). Results were mixed, due mainly to difficulties experienced by the project in applying an appropriate model of bilingual education. Teachers, school directors, and parents are pleased because the first language has facilitated teaching and learning in all subject areas, and because students have learned to read and write in both languages. Judging by test results, the majority of bilingual students do not yet function at the same level of Portuguese as their peers who have studied it since Class 1 (for approximately double the time period). However, the most advanced bilingual students have already achieved levels comparable to those of their peers, indicating that the majority will arrive at such levels with more development of their oral Portuguese skills, and that they are indeed transferring the skills they have gained in their first language to the second. Even more encouraging, parents report that their children who attend bilingual classes are more motivated, take initiative at home, and help other children with their homework, all of which suggest that use of the mother tongue contributes to self-confidence and satisfaction in learning. An unanticipated but positive outcome has been an increase in the prestige of the mother tongues.

The principal short-term recommendation for PEBIMO is to continue developing students' first-language skills, while working intensively on Portuguese as a second language, concentrating on the development of oral expression to facilitate the transition to all-Portuguese lessons in Class 6. The recommendation for the Ministry of Education is to expand bilingual education gradually in zones that are linguistically homogeneous: in the near future, in the provinces of Tete and Gaza, with revised methods and materials; and in the long term, in other provinces that express interest, with new materials in languages that are ready to be utilized. This implies decentralization of the education system, transference of more responsibility to the provincial directorates, and preparation of INDE personnel to serve as technical resources in the area of bilingual education.

RESUMO

O projecto PEBIMO (Uma Experiência de Escolarização Bilingue em Moçambique) foi desenhado com o objectivo de experimentar o ensino bilingue na perspectiva de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino básico, reconhecendo que o Português não é a língua materna da maioria dos alunos Moçambicanos. Já há bastante tempo que experiências internacionais demonstraram a superioridade da utilização da língua materna na alfabetização inicial, acompanhada pelo ensino da língua oficial como língua segunda. Contudo, viu-se a necessidade de se testar o modelo de educação bilingue aqui para aprender como aplicá-lo no contexto Moçambicano. O projecto iniciou em 1992, com a introdução da 1ª classe nas províncias de Tete (com alunos falantes da língua Nyanja) e Gaza (com falantes da língua Changana). Na altura desta avaliação em 1996, os alunos já se encontravam na 4ª classe.

Constituía tarefa da consultora, autora deste relatório, avaliar o projecto e apresentar recomendações sobre as possibilidades de utilização do ensino bilingue em Moçambique a curto e longo prazos. A avaliação consistiu na aplicação de instrumentos qualitativos (observação participativa do projecto, entrevistas com o pessoal, e observação de aulas) e quantitativos (estatísticas do projecto e provas dos alunos).

Os resultados obtidos eram mistos devido, principalmente, às dificuldades que o projecto experimentou na aplicação de um modelo bilingue apropriado. Os professores, directores de escola, e encarregados de educação mostraram-se satisfeitos porque os alunos eram capazes de ler e escrever nas duas línguas. A julgar pelos resultados das provas, a maioria dos alunos bilingues ainda não se encontra no mesmo nível de desenvolvimento em Português que os seus colegas do SNE, que aprenderam Português desde o início (quase o dobro do tempo). Entretanto, os alunos bilingues mais avançados já atingiram níveis comparáveis aos do SNE. Isto parece indicar que a maioria dos alunos do PEBIMO poderão atingir tais níveis com um maior desenvolvimento do Português oral, fazendo transferência das habilidades que possuem na língua materna para a língua segunda. Mais encorajante ainda foi o que os pais reportaram referindo que os seus filhos das turmas bilingues: estão mais motivados, tomam a iniciativa na casa, e ajudam aos outros com os seus estudos. Isto sugere que a utilização da língua materna contribui para a auto-confiança e para uma maior realização dos alunos.

A principal recomendação que se faz a curto prazo é que o PEBIMO deveria desenvolver um trabalho mais intensivo com os alunos na língua segunda, com maior incidência na expressão oral, continuando a desenvolver habilidades na língua materna, para facilitar a sua transição para o ensino em Português na 6ª classe. A outra recomendação que se faz é que o Ministério de Educação deveria estudar seriamente a possibilidade de expandir, gradualmente, o ensino bilingue para zonas linguisticamente homogéneas: a meio prazo nas províncias de Tete e Gaza, com materiais e métodos revistos, e a longo prazo para as outras províncias que expressam interesse, sendo para isso necessário a produção de novos materiais nas línguas que reunem condições para o efeito. Isso implicaria a descentralização do sistema educativo, a transferência de maiores responsabilidades para as Direcções Provinciais de Educação, e a formação dos quadros do INDE que poderiam servir como recursos técnicos na área de educação bilingue.

GUIA DE ABREVIATURA

ASDI	Agência Sueca para o Desenvolvimento Internacional
CFPP	Centro de Formação de Professores Primários
DDE	Direcção Distrital de Educação (MINED)
DEB	Departamento de Ensino Bilingue (proposto)
DPE	Direcção Provincial de Educação (MINED)
EP1	Ensino primário do 1º grau; 1ª a 5ª classes
EP2	Ensino primário do 2º grau; 6ª e 7ª classes
GEPE	Gabinete Técnico de Gestão de Projectos Educacionais (MINED)
IAP	Instituto para a Aperfeiçoamento de Professores
INDE	Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação
L_1	Primeira língua; língua materna
L_2	Língua segunda; língua oficial, Português
MINED	Ministério de Educação
NELIMO	Núcleo de Estudo de Línguas Moçambicanas
PEBIMO	Uma Experiência de Escolarização Bilingue em Moçambique
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SIL	Sociedade Internacional de Linguística
SNE	Sistema Nacional do Ensino; sistema actual
UEM	Universidade Eduardo Mondlane, Mozambique
UNESCO	Organização de Educação, Ciências, e Cultura das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

CONTEÚDOS

Resumo

Guia de Abreviatura

Página

1. INTRODUÇÃO

1.1 Experimentação no Ensino Bilingue Primário 1
1.2 Experimentação no Ensino Bilingue de Adultos 2
1.3 A Investigação 3
1.4 Avaliação e Interpretação dos Resultados 3

2. DESCRIÇÃO DOS PROJECTOS BILINGUES

2.1 Antecedentes 5

2.2 O Projecto PEBIMO 6
2.2.1 Natureza da experiência
2.2.2 Desenho da experiência
2.2.3 Actual funcionamento da experiência
2.2.4 Futuro da experiência

2.3 Os Projectos de Educação Bilingue de Mulheres 9
2.3.1 Natureza da experimentação
2.3.2 Desenho das experiências
2.3.3 Funcionamento e resultados das experiências
2.3.4 Futuro da educação bilingue para adultos

3. ÇONCEITOS DA LITERATURA SOBRE O ENSINO BILINGUE

3.1 Introdução 13

3.2 O Caso para Alfabetização Inicial na Língua Materna 13
3.2.1 Utilização da L_1 por motivos psico-pedagógicos e cognitivos
3.2.2 Utilização da L_1 por motivos de cultura e identidade
3.2.3 Utilização da L_1 por motivos dos direitos humanos do indivíduo

3.3 Argumentos Típicos Contra o Ensino Bilingue, e Respostas 17
3.3.1 "Os alunos precisam de aprender a língual oficial"
3.3.2 "Nem todas as experiências mostram a superioridade do ensino bilingue"
3.3.3 "Custa muito para oferecer a educação bilingue"

3.4 Experiências em África 19

4. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

4.1 Objectivos da Investigação 21

4.2 Metodologia Descritiva 21

4.3 Instrumentos Específicos 22
4.3.1 Observações nas salas de aula
4.3.2 Entrevistas com o pessoal
4.3.3 Provas dos alunos

4.4 Dificuldades na Comparação 25

5. RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

5.1 Introdução 27

5.2 Coordinação do Projecto PEBIMO 28
5.2.1 Planificação e preparação da inovação
5.2.2 Administração e gestão do PEBIMO
5.2.3 Desenvolvimento dos materiais
5.2.4 Preparação profissional dos professores

5.3 Qualidade de Educação Providenciada 33
5.3.1 Retenção e sucesso escolar
5.3.2 Participação das raparigas
5.3.3 Metodologia e interacção na sala de aulas
5.3.4 Desempenho linguístico dos alunos
5.3.5 Desempenho nas outras disciplinas
5.3.6 Domínio afectivo do aluno

5.4 Sensibilização Sobre o Ensino Bilingue 40
5.4.1 Atitudes da comunidade
5.4.2 Atitudes das entidades provinciais
5.4.3 Tipo de aluno produzido

5.5 Conclusões 41

6. RECOMENDAÇÕES PARA O PROJECTO

6.1 Introdução 43
6.2 Melhoramento do Projecto no Último Ano (1997) 43
6.3 Preparação Para a Avaliação Final (1997-98) 45
6.4 Preparação Para o Futuro (1997-98) 46

7. PERSPECTIVAS PARA O FUTURO DO ENSINO BILINGUE EM MOÇAMBIQUE

7.1	Introdução	48
7.2	Linhas Gerais para a Implementação de um Programa Bilingue	48
7.3	Aplicação das Linhas Gerais à Situação em Moçambique	51
7.4	Manutenção de Programas Bilingues em Tete e Gaza	52
7.5	Expansão às Outras Províncias	53
7.6	Algumas Medidas a Tomar para a Expansão	54
7.6.1	Reorganizar os quadros no INDE	
7.6.2	Formar os quadros do INDE e do MINED	
7.7	A Política Linguística Educacional do País	56

BIBLIOGRAFIA

Anexo A: Modelos de Ensino Bilingue Primário	(1 página)
Anexo B: Plano de Actividades	(2 p.)
Anexo C: Protocolo da Entrevista	(2 p.)
Anexo D: As Provas	(11 p.)
Anexo E: Resumo das Observações	(1 p.)
Anexo F: Resumo das Respostas nas Entrevistas	(2 p.)
Anexo G: Resultados das Provas de Português	(2 p.)
Anexo H: Resultados e Análise das Provas	(2 p.)
Anexo I: Bibliografia do PEBIMO	(5 p.)

CAPÍTULO 1
INTRODUÇÃO

1.1 Experimentação no Ensino Bilingue Primário

Respondendo às tentativas mundiais de melhorar a qualidade de ensino primário e às necessidades particulares do país, em particular a situação linguística, um projecto chamado "Uma Experiência de Escolarização Bilingue em Moçambique (PEBIMO)" foi iniciado no ano de 1990 e vai continuar até 1998. Este relatório pretende avaliar a situação e discutir o funcionamento do projecto, os objectivos, o que já realizou em relação aos objectivos, às dificuldades e possíveis falhas, e às perspectivas para o futuro.

A situação linguística que caracteriza o ensino primário é a seguinte: a criança típica Moçambicana entra na escola sem conhecimento da língua de ensino. A criança fala como língua materna uma variante das mais de 15 línguas distintas do país, mas normalmente a esta altura da vida tem pouco contacto com a língua oficial do país, o Português. A percentagem da população geral que fala Português como língua materna é estimada em mais ou menos 2 por cento.

Além disso, o sistema educativo, hoje em dia, não é acessível a todos[1] e experimenta uma alta taxa de desperdício (reprovação, repetência e abandono). Uma das tarefas principais do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) é de procurar soluções com base na pesquisa sistemática em Moçambique. Cada estudo de pesquisa, pedagógico, sociolinguístico, psicológico, ou outro, pretende saber as razões por detrás dos problemas e como desenvolver um sistema educativo que responda às necessidades da sociedade. Já que o INDE tem a responsabilidade de dirigir a transformação curricular, cada estudo deve também contribuir para o desenvolvimento de um curriculum apropriado às necessidades da escola primária.

Muitos especialistas acreditam que a língua de ensino tem algo a ver com o desperdício escolar, entre outras dificuldades experimentadas no Sistema Nacional de Educação (SNE). É difícil identificar exactamente quais são as variáveis no desperdício, mas a teoria sobre língua tem valor quando consideramos que a língua influi em muitas dimensões do ensino que por sua vez condicionam a experiência do aluno na escola, por exemplo:

* A comunicação geral entre o professor e o aluno, o professor e o pai, o aluno e os seus colegas, etc.;

* A capacidade do aluno entender que o que se pode exprimir oralmente também se pode exprimir na escrita;

* A capacidade do aluno entender (e do professor explicar) os conteúdos das disciplinas.

---

[1] Segundo o Ministério de Educação (MINED), a taxa de admissão bruta ao ensino primário básico (EP1) era 75% em 1996 (Juvane, 1996, p. 2).

Qual será o impacto no curriculum se tentarmos mudar a situação linguística na escola? Uma solução possível, que funciona já em várias partes do mundo, é a utilização da primeira língua do aluno para ensinar a alfabetização inicial (leitura e escrita) e as disciplinas. O ensino bilingue em condições adequadas funciona bem assim, e também facilita a aprendizagem da outra língua (o Português neste caso) por metodologias orais e mais tarde escritas. A ideia do projecto PEBIMO é experimentar este tipo de ensino e ver se tem valor no sistema Moçambicano, i.e. se poderá melhorar o nível de aprovação e também a qualidade do ensino primário. Durante o processo de experimentação seriam desenvolvidos novos materiais na língua materna, o que contribuiria para o desenvolvimento curricular no país.

Este relatório sobre a avaliação do projecto reflecte as iniciativas de muitas pessoas relacionadas com o INDE em geral e o projecto em particular, mas responde a um pedido feito pelo INDE à autora como especialista no ensino bilingue para dar uma perspectiva ao longo da experimentação e fazer recomendações para o futuro.[2] Como o Ministério de Educação depende do INDE para fazer recomendações sobre o desenvolvimento curricular, esta experiência pode ter muito a ver com o futuro do ensino primário.

1.2 Experimentação no Ensino Bilingue de Adultos

O trabalho no campo da alfabetização de adultos em Moçambique funcionou sempre no mesmo contexto linguístico que a educação de crianças. Os alfabetizandos recebiam a sua instrucção numa língua não bem conhecida, o Português. Isso criou uma situação parecida com a do ensino primário, em que o ensino não tinha muito sucesso, só que no ensino não formal era mais difícil adivinhar as razões para o insucesso ou abandono.

Pensando uma vez mais na língua de alfabetização, um projecto chamado "Educação Bilingue de Mulheres" começou em 1990 como uma tentativa de aumentar a eficácia da alfabetização de adultos, principalmente mulheres. A coordenação no INDE dirige os seus esforços e serve como recurso para vários cursos de alfabetização na língua materna em Moçambique. Já foram elaborados alguns materiais em Português, que foram experimentados na província da Beira em 1994; infelizmente, no projecto actual não funcionaram aulas de Português nem de transição, e por isso não ocupou uma grande parte deste estudo.

Este relatório vai incluir uma pequena descrição da situação das línguas na alfabetização de mulheres para informar a discussão sobre o ensino bilingue primário e a planificação para o futuro.[3]

---

[2] A autora agradece a cooperação de todo o pessoal do projecto e reconhece os esforços da coordenadora, Celeste Matavele, dos técnicos Dinis Machaul e Samima Patel, e do pesquisador adjunto Marcelo Soverano no funcionamento do projecto e na cooperação e participação nesta avaliação. Uma pesquisa (estudo de caso) está a ser feita por Marcelo, e a equipe central tinha obtido periodicamente informação avaliativa; este documento utiliza alguns dados deles mas a responsabilidade por qualquer omissão ou erro é da autora.

[3] A autora agradece a ajuda da coordenadora do projecto, Maria Teresa Veloso, que passou muito tempo comigo para descrever o projecto e demonstrar os métodos e materiais.

1.3 A Investigação

A investigação discutida neste relatório foi conduzida com o objectivo de fazer uma avaliação externa do ensino bilingue no país. Teve lugar entre Julho 1996 e Janeiro 1997; a consultora ficou mais dois meses (até ao fim de Março) para participar na capacitação dos professores e técnicos do INDE e para facilitar dois seminários de divulgação dos resultados da avaliação. Os resultados e conclusões deste relatório reflectem tanto quanto possível os temas de discussão dos seminários.

Talvez a maneira ideal de avaliar uma experiência no ensino bilingue seria integrar no desenho do projecto um elemento de avaliação contínua (em curso) que funcionasse desde o início do projecto e informasse o funcionamento do projecto. Desta maneira o projecto poderia ter corrigido os erros ou mudado certas condições respondendo no momento em que determinada coisa não andasse bem. Infelizmente, este não foi o caso em geral. Esta avaliação começou quando os alunos da experiência estavam na 4ª classe, no penúltimo ano do projecto do ponto de vista dos alunos. Esta situação permite que os resultados poderem informar o actual funcionamento do projecto (até ao fim do ano 1997).

A consultora foi contratada pelo INDE dentro do programa de desenvolvimento curricular,[4] para investigar o estado do ensino bilingue em Moçambique e recomendar ao MINED possíveis medidas a tomar para melhorar o ensino básico. Os objectivos foram os seguintes:

1. Avaliar o desenho (modelo) do ensino bilingue do PEBIMO relacionado com a literatura internacional.
2. Investigar e avaliar o funcionamento do projecto (em todos os níveis).
3. Investigar e avaliar a construção e implementação do projecto.
4. Avaliar o rendimento escolar dos alunos do projecto em comparação com o rendimento dos alunos do SNE.
5. Fazer recomendações a curto prazo (para o fim da experiência) e a longo prazo (para o futuro de ensino bilingue em Moçambique).

Este relatório pretende representar o total do trabalho feito neste âmbito.

1.4 Avaliação e Interpretação dos Resultados

Uma experiência educativa é importante por muitas razões. Com uma experiência tentamos implementar uma inovação. Durante o processo e no fim, tentamos avaliar o mesmo processo e medir os resultados em termos de participantes. A natureza da experimentação é fazer erros e aprender.

---

[4] A autora agradece o apoio intelectual do Director do INDE, Miguel Buendia, e os técnicos de vários departamentos que participaram na investigação, em particular Glória Manhiça de Matemática e Francisco Januário de Ciências Naturais. Christopher Stroud deu muitos conselhos valiosos. O trabalho não teria sido possível sem o apoio financeiro da Agência Sueca para o Desenvolvimento Internacional (ASDI), representada por Anna Grahm. A autora esteve ligada a este projecto graças a Gustave Callawaert e Mikael Palme.

Alguns erros são inevitáveis, porque não sabemos nenhuma coisa antes de tentar. Por exemplo, a experiência pode supôr que é capaz de se desenvolver materiais dentro de um período de tempo que afinal não é suficiente. Outros erros são evitáveis, por exemplo a má concepção dum aspecto do modelo pode resultar da falta de consultas à informação ou a especialistas disponíveis. Ainda outros erros não são previstos, como as condições não favoráveis que podem surgir durante a experiência e influir nos resultados. Por exemplo, alguns alunos podem ter problemas de aprendizagem que podem ou não ter relação com a inovação. Finalmente, a experiência pode ter dificuldades com acontecimentos fora do seu controlo. Por exemplo, o envolvimento dos professores em eleições gerais pode resultar em menos tempo lectivo na sala de aulas. Os erros não são fáceis de resolver; contudo, cada dificuldade serve para dar-nos mais informação.

A interpretação da informação recolhida pela investigação é fundamentalmente importante. Uma inovação educativa pode não demonstrar os melhores resultados do mundo para ter valor. Devemos avaliar a experimentação com muito cuidado para evitar uma solução fácil: dispensar a inovação se não tiver resultados perfeitos à primeira vez dentro de pouco tempo. Enfocar só nos problemas ou erros pode impedir um avanço, e esperar resultados definitivos pode retardar o melhoramento da qualidade do ensino básico. Para aprender e beneficiar desta experiência, é essencial entender, primeiro, os ingressos no projecto; segundo, o processo do projecto; terceiro, o contexto onde funciona o projecto; e quarto, os resultados do projecto. A avaliação apropriada descreve cada aspecto do projecto e oferece os melhores julgamentos sobre os problemas e os sucessos. Só então podemos fazer decisões sobre como proceder: ou com mais experimentação ou com a implementação da inovação a um alcance mais alargado.

Por isso, a autora pede ao leitor que faça uma leitura completa deste documento e uma interpretação cautelosa dos resultados. Neste documento encontrará alguns resultados negativos e outros bastante positivos. Experiências internacionais já mostraram que o ensino bilingue é capaz de resolver muitas dificuldades educativas em sociedades multilingues. O importante aqui é procurar saber como o ensino bilingue pode funcionar em Moçambique para melhorar a qualidade do ensino primário.

CAPÍTULO 2
DESCRIÇÃO DOS PROJECTOS BILINGUES

2.1 Antecedentes

Segundo os entrevistados e documentos encontrados no INDE, alguns eventos importantes precederam a experimentação com línguas Moçambicanas no ensino. Mesmo que o ensino bilingue tenha sido experimentado desde muito tempo em países vizinhos, não temos indicações de nenhum interesse oficial em Moçambique até recentemente. É bastante possível que o interesse ao nível do povo tenha nascido há vários anos com a leitura da Bíblia na língua materna nas igrejas ou com os mineiros alfabetizados nas línguas Bantu em África do Sul. A Rádio Moçambique desempenhou um papel importante na sensibilização sobre a importância das línguas nacionais, como sempre usava as línguas nos programas destinados à população. Entretanto, o interesse ao nível nacional parece ter nascido com o desenvolvimento das línguas Moçambicanas como disciplinas na Universidade.

Desde muito tempo existiam linguistas Moçambicanos formados fora do país, mas só em 1989 é que a Universidade Eduardo Mondlane (UEM) em Maputo tem produzido licenciados na área de linguística. No ano 1978, foi criado o Núcleo de Estudo de Línguas Moçambicanas (NELIMO) na Faculdade de Letras na UEM. O NELIMO funciona até agora como instituição para o desenvolvimento das línguas Bantu, principalmente nas áreas de investigação e padronização das ortografias.

Dez anos depois da sua fundação, em Agosto de 1988, o NELIMO (com a cooperação do INDE e do Ministério da Cultura) promoveu o I° Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas. O relatório deste seminário, que saiu no ano seguinte, propõe normas para a escrita das línguas Moçambicanas, descreveu ortografias para 13 das 20 ou mais línguas existentes, e fez resumo do que os linguistas sabiam de cada língua nessa altura. Mesmo que não houvesse muito trabalho na área, esta publicação serve até agora como recurso para os autores dos materiais escritos em cada língua materna (conhecida como a primeira língua ou L_1). Isto quer dizer que os participantes do I° Seminário construíram uma base para a utilização das línguas Moçambicanas no ensino. Além disso, recomendaram a iniciação de experiências no ensino da L_1.

Em Novembro de 1989 teve lugar o I° Seminário sobre Educação Bilingue, e em Agosto de 1990 o II° Seminário do mesmo género. Estes seminários foram organizados pelo INDE e a Sociedade Internacional de Linguística (SIL), e reuniram pessoas chave do INDE, da SIL, do NELIMO, do Ministério de Educação (MINED), do Instituto para o Aperfeiçoamento de Professores (IAP), da Universidade Pedagógica, da Rádio Moçambique, e outros interessados. No fim do primeiro seminário, o NELIMO fez uma proposta escrita e o INDE apresentou outra alternativa para um programa de introdução das línguas locais no ensino primário do 1° grau (EP1). Os dois propuseram um levantamento linguístico sobre as línguas para serem utilizadas, a capacitação de professores bilingues, e um estudo prático experimental com alunos do ensino primário. Discutiram as possibilidades para o ensino bilingue em Moçambique e concluíram com resoluções bem elaboradas sobre as medidas a tomar. Muitas das resoluções parecem ter influído nas experiências que vamos discutir aqui.

2.2 O Projecto PEBIMO

2.2.1 Natureza da experiência

A Experiência de Escolarização Bilingue em Moçambique (PEBIMO) tem como objectivo central avaliar a eficácia de um programa bilingue no ensino básico. Este programa inicia com a alfabetização e instrução na língua materna da criança (ou Cinyanja ou Xitsonga/ Xichangana) com passagem posterior para o ensino em Português. O pressuposto é que "a alfabetização em língua materna conduz a melhores resultados do que numa língua segunda" (Cabral et al., 1990), e que os alunos podem aprender melhor as disciplinas se o meio de ensino for a língua deles.

O modelo adoptado pelo PEBIMO é o de transição, o que consiste em ensinar o aluno a ler e escrever na sua língua materna e simultaneamente ensinar a língua alvo (neste caso o Português) oralmente, para depois transferir as habilidades aprendidas na L_1 para a língua segunda (L_2). O meio de ensino nos primeiros três anos é a L_1; no terceiro ano introduz-se a leitura e escrita em Português, e o meio de ensino passa para o Português no fim do mesmo ano.

A equipa central do projecto foi criada no INDE no ano 1990 com o apoio financeiro do Banco Mundial e do PNUD. O Banco Mundial, na tentativa de melhorar a qualidade do ensino primário, financiou a reprodução dos materiais e as visitas no terreno; o PNUD financiou a assistência técnica. O GEPE (parte do MINED que faz gestão de projectos educativos) administra os fundos.

Em 1991 a equipa central do PEBIMO fez levantamento sociolinguístico nas comunidades onde iam funcionar as turmas experimentais. Visitou os países vizinhos (Malawi, Zimbabwe, e África do Sul) para recolher materiais e informação sobre o funcionamento do ensino bilingue. Começou com a preparação de materiais, a formação de professores e coordenadores, e a sensibilização das comunidades em 1992. Para seleccionar o pessoal fez-se um concurso ao nível das províncias onde os professores interessados participaram em uma reunião em que demonstraram o seu interesse e habilidade na escrita da sua língua materna. Os professores e coordenadores foram capacitados no início do ano lectivo 1993.

Em 1993 iniciou-se a experiência na prática, com 4 turmas da 1ª classe em 3 escolas da província de Tete (na língua Nyanja), e 4 turmas da 1ª classe em 2 escolas na província de Gaza (na língua Changana).[5] A escolha das línguas baseou-se no facto de que as línguas já tinham sido estudadas linguisticamente e estavam bastante desenvolvidas na escrita. A outra vantagem é que os países vizinhos já usavam as mesmas línguas no ensino e em princípio podiam apoiar o seu uso em Moçambique.

---

[5] Nas discussões de planificação tinha-se decidido experimentar em duas línguas: Nyanja na província de Tete e Ndau na província de Sofala. Sucedeu que não foi possível politicamente introduzir Ndau em Sofala sem introduzir Sena, a outra língua principal da província. Para a segunda província optou-se então por mudar para a província de Gaza e experimentar em Changana.

2.2.2 Desenho da experiência

O projecto foi desenhado para funcionar com o seguinte pessoal:

1. Uma equipa de 2 ou 3 técnicos pedagógicos do INDE para supervisar o funcionamento do projecto, incluindo a capacitação dos quadros, a elaboração e distribuição de materiais, o acompanhamento técnico da experiência, e a experimentação em geral.

2. Um coordenador em cada Direcção Provincial de Educação (DPE), que tem responsabilidade para a supervisão das escolas e professores, a distribução de materiais, e a comunicação com a equipa central. Ele também ajuda com conselhos pedagógicos.

3. Um grupo de 3 ou 4 professores em cada província, seleccionados dos voluntários que já escreviam a língua materna e tinham experiência como professores.

4. Um investigador auxiliar em cada província, que é professor primário no SNE, que tem a responsabilidade de assistir aulas experimentais, difundir experiências positivas aos outros professores, recolher dados linguísticos, e ajudar com a testagem dos materiais.

5. Turmas de pelo menos 45 alunos, 2 por escola, 4 por província, de alunos falantes da língua (ou Changana ou Nyanja) que não tinham conhecimento da língua Portuguesa.

O modelo de ensino bilingue **(ver o primeiro modelo no Anexo A)** começa com o ensino de alfabetização na língua materna, com a introdução de expressão oral em Português no último trimestre da 2ª classe. A L_1 serve como meio de ensino para as outras disciplinas até ao fim da 3ª classe, quando usa-se o Português. A L_1 fica como disciplina durante as 4ª e 5ª classes.

Os materiais iam ser elaborados durante o ano anterior do ano quando se precisavam, o que significa que quando os alunos estudavam na 1ª classe a equipa central supervisava a elaboração dos livros da 2ª.

Falando dos professores, cada ano lectivo ia começar com um seminário de capacitação de 2 semanas que preparasse os professores para leccionar esse ano. A formação devia ter elementos de linguística na L_1 e de informação sobre os materiais e as disciplinas do ano lectivo seguinte. Durante o ano os directores iam monitorar o ensino dia a dia e os supervisores provincias iriam visitar, supervisar, recolher informações e dados, dar conselhos, e formar a ligação entre a equipa central em Maputo e o terreno.

A equipa central faria 2 visitas por ano ao terreno; a primeira devia ter lugar durante o primeiro semestre para observar as aulas e oferecer ideias sobre o ensino, e a segunda devia ser durante o segundo semestre para testar os materiais desenvolvidos para o ano lectivo seguinte.

2.2.3 Actual funcionamento da experiência

Quando a autora chegou para começar a investigação, houve uma coordenadora e dois técnicos na equipa central, e também uma técnica compartilhada com o grupo do ensino bilingue de mulheres. Houve também um estudante de linguística da UEM que estava a investigar e ajudar no projecto. Ao nível provincial, houve um coordenador em cada província; infelizmente, na província de Tete o coordenador recebeu outra tarefa política que o ocupou durante muito tempo e não foi possível para ele cumprir todas as suas responsabilidades respeitantes aos professores do PEBIMO.

Na província de Tete, devido às dificuldades logísticas relacionadas com a guerra e a movimentação das populações, tinham que dividir as 4 turmas entre 3 escolas em vez de 2. Duas turmas ficaram em Angónia, a 250 km de distância da cidade de Tete; uma funcionava em Moatize, a 20 km da cidade; e a outra funcionava em Zóbuè, a 126 km da cidade. Isto resultou no isolamento de dois professores e dificultou o trabalho do coordenador provincial. Na província de Gaza, a logística foi mais fácil porque as duas escolas ficaram em Inhamissa, perto da DPE em Xai-Xai.

Como o projecto arrancou tarde no ano lectivo, especificamente em Março de 1993, os directores das escolas tinham que recompor as turmas da 1ª classe para acomodar o PEBIMO. Nas duas províncias o resultado foi igual: os professores do SNE deram os alunos que não queriam (depois de conhecé-los durante 2 ou 3 semanas) às turmas do PEBIMO. Isto também significou que nem todos os pais ou encarregados de educação foram bem informados sobre a experiência em que os seus filhos iam participar.

Outro acontecimento que influiu na experiência foram as eleicções, que tiveram lugar no ano seguinte, em 1994, exactamente no período em que ia ser introduzido o Português oralmente aos alunos. Os alunos perderam muitas aulas por causa do envolvimento dos professores no processo eleitoral. Este tempo nunca foi recuperado, o que significou uma quebra no plano de introdução da L_2.

A elaboração dos materiais levou mais tempo do que foi previsto porque teve lugar em condições não ideais. Por um lado, a equipa central tinha dificuldades em contratar pessoas com experiência na escrita de textos para alunos e, por outro lado, havia poucas pessoas que falavam a variante da língua das zonas onde o PEBIMO funciona. Como foram os primeiros materiais, não houve modelos, e os autores não tinham bastante tempo para fazer o seu trabalho. Os materiais resultantes não tinham qualidade consistente, e chegaram às escolas depois do início de cada ano lectivo, entre 2 e 4 meses atrasados.

A experiência não teve estratégia no plano original para ajudar os alunos que não conseguiram superar cada ano, quer dizer, os reprovados. A ideia era que os professores e alunos seguiriam os 5 anos da primária juntos, progredindo anualmente até 1997, quando terminassem a 5ª classe. Na realidade, depois do primeiro ano, os reprovados podiam ficar na 1ª classe do SNE, mas depois da 2ª classe esses alunos não poderiam repetir a 2ª do SNE porque não tinham conhecimento de Português como os seus colegas do SNE, e não era justo mandar-lhes para repetir a 1ª. Os professores foram obrigados a dar aulas extras denominadas "aulas de recuperação" para ajudar os atrasados a continuar com os outros.

O projecto PEBIMO não tinha um procedimento claro para avaliar a experiência desde o início, mas a equipa central pediu comentários dos professores durante os seminários anuais de capacitação e durante as visitas ao terreno (pelo menos duas por ano). Além disso, deu provas finais aos alunos de PEBIMO em cada ano; infelizmente, não conseguiu arranjar alunos comparáveis do SNE para testar. As provas dadas ao longo dos anos ficaram no gabinete do projecto para serem corrigidas futuramente.

Apesar das dificuldades encontradas no projecto, os intervenientes no processo estavam animados sobre o ensino bilingue, e a investigação mostrou que tinham razão. Os resultados são discutidos no Capítulo 5, e as recomendações nos Capítulos 6 e 7.

2.2.4 Futuro da experiência

Neste ano lectivo de 1997, os alunos da experiência estão na 5ª classe. É o último ano em que os professores formados pelo projecto estarão com os alunos, porque depois vão passar para as turmas do SNE (se prosseguirem na 6ª classe). O projecto foi financiado até 1998 para permitir 2 anos de avaliação e de discussão sobre o futuro do ensino bilingue no país.

2.3 Os Projectos de Educação Bilingue de Mulheres

2.3.1 Natureza da experimentação

Com base nas recomendações do Iº Seminário de Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas, o INDE resolveu lançar uma experiência na alfabetização de adultos, com a assistência técnica dos linguistas do NELIMO e da SIL. As campanhas nacionais de alfabetização de adultos tinham tido eficácia muito baixa para mulheres, e pensa-se que o factor linguístico tinha algo de ver.

No plano de cooperação 1990-1995 feito entre o MINED e a UNICEF fez-se uma proposta de um projecto na Educação de Adultos que tinha como objectivo introduzir experiências-piloto de alfabetização funcional nas línguas maternas, passando depois para o ensino de Português como língua segunda (fala e escrita). Como instituição de investigação pedagógica, o INDE responsabilizou-se pelo desenvolvimento destas experiências na alfabetização de mulheres. A partir de 1994 teve que contar com o financiamento de várias outras fontes para continuar este trabalho.

O INDE identificou os seguintes objectivos da experimentação:

* A produção de programas, métodos, e materiais de alfabetização em 3 línguas maternas.
* A produção do programa e materiais para o ensino de Português como língua segunda.
* A reprodução e distribuição dos materiais a mulheres nas 3 zonas.
* (Depois da experiência) o fornecimento de recomendações sobre as medidas a tomar para tornar mais eficaz a alfabetização nas zonas rurais de Moçambique.

Como consta dos objectivos, a experimentação pretendia abranger três projectos de alfabetização de mulheres em três zonas diferentes. As línguas escolhidas foram Makua, na zona norte; Sena, na zona central; e Changana, na zona sul. Respondendo ao pedido do

governador da província de Sofala, a língua Ndau foi também adoptada. Em 1990 iniciou-se a fase de preparação da primeira experiência bilingue Sena-Português; em 1991 a preparação da experiência Changana-Portugûes; e as outras seguiram-se.

2.3.2 Desenho das experiências

A responsabilidade para a coordenação dos projectos ficou com uma secção de uma ou às vezes duas pessoas do INDE, mas foram contratados vários linguistas e técnicos pedagógicos para fazerem correcções aos materiais. As tarefas do INDE eram de formar autores nestas línguas, facilitar a elaboração de materiais de alfabetização, participar na formação ou capacitação de alfabetizadores, e monitorar a experimentação do ensino bilingue de adultos. O desenho foi descentralizado nos aspectos que se referem à capacitação dos quadros e à colaboração com as Direcções Provinciais de Educação, assim como a formação de formadores e alfabetizadores locais. Constituíu-se uma equipa local para cada uma das línguas que produziu a base do currículo de alfabetização na língua materna, e que se responsabilizou pela adequação da linguagem utilizada nos materiais, incluindo a testagem dos materiais no terreno e a supervisão pedagógica.

2.3.3 Funcionamento e resultados das experiências

O programa bilingue Sena-Português. O programa Sena-Português foi experimentado entre Agosto de 1991 e Maio de 1994 com três turmas de cerca de 30 mulheres em Beira e Dondo na província de Sofala. Por iniciativa local foram criadas outras turmas nas mesmas comunidades, abrangendo mais 71 adultos. Em Setembro do penúltimo ano foi introduzido o ensino de Português como língua segunda. Infelizmente, quando o financiamento desta experimentação terminou em 1994, o projecto também terminou sem ter tido a oportunidade de fazer uma avaliação final ou de rever e reeditar os materiais.[6]

Este foi o único programa bilingue completo que se conseguiu testar no âmbito do projecto financiado pelo UNICEF. Foi muito ambicioso, e não foi possível alfabetizar os participantes nas duas línguas dentro dos 18 meses previstos. O processo do desenvolvimento dos materiais em língua materna junto com os linguistas levou muito tempo, mas a elaboração dos materiais de ensino de Português atrasou ainda mais devido à falta de experiência na didáctica de língua segunda.

Mesmo assim, o projecto conseguiu elaborar e testar sistematicamente os materiais na língua Sena, e distribuiu às turmas 20 títulos, incluindo livros de alfabetização, Matemática, Português, e pós-alfabetização (prática da leitura). Numa avaliação à meio prazo feita em 1992-93 foram entrevistadas 49 alfabetizandas; destas 96% consideraram que o programa bilingue correspondeu melhor às suas necessidades do que o programa de alfabetização apenas em Português (Cabral, 1995, p. 70). A experiência mostrou que as mulheres aprenderam com mais facilidade a ler e escrever na sua língua materna e que a L_1 "facilitou a aprendizagem de Português" (Grupo de Educação Bilingue, 1996, p. 5). No fim da experiência já tinham atingido

[6] Na altura da escrita deste relatório, o INDE está a fazer este trabalho com outro financiamento e quando a equipa tem tempo disponível.

níveis adequados de alfabetização na L_1 e tinham também aprendido pelo menos um pouco de Português. Estavam a pedir mais materiais de leitura na L_1, o que indica a natureza do interesse e das habilidades desenvolvidas.

O programa bilingue Changana-Português. A experimentação do programa de Changana iniciou-se em 1993 na província de Gaza, foi interrompido por falta de recursos, e foi retomado em 1997 em Macia, Nhabanga, e Aldeia da Barragem com o apoio financeiro da Embaixada dos Países Baixos. Está prevista a introdução do Português como L_2, oral e escrito, em 1998. Os materiais em Changana estão a ser testados, e pretende-se editar livros do ensino de Português como língua segunda que possam servir para programas bilingues em todas as línguas Moçambicanas.

A experimentação nas outras línguas. A preparação de materiais nas línguas Makua e Ndau iniciou-se em 1992, e os livros de alfabetização em Ndau, Makua, e Nyanja foram editados em 1995. Ainda não foi possível passar estes materiais à experimentação por falta de recursos no INDE, mas estão disponíveis para qualquer projecto de iniciativa local nas províncias.

As dificuldades principais que este trabalho tem enfrentado são:

A elaboração de materiais em línguas ainda não totalmente padronizadas.
A falta de assistência técnica na didáctica de língua segunda e da transição.
A falta de recursos humanos e de financiamento contínuo no INDE.
O baixo nível de escolarização geral e de conhecimento da língua Portuguêsa pelos alfabetizadores.

Apesar disso, o trabalho tem experimentado alguns sucessos:

A produção e testagem sistemática dos materiais nas línguas Moçambicanas.
A formação de formadores locais e a descentralização das tarefas.
A realização de vários seminários de capacitação de alfabetizadores em Sena e Changana.
O apoio técnico a iniciativas locais das DPEs, ONGs, e igrejas.
A satisfação dos participantes.

É significativo que o trabalho de experimentação desde 1991 esteja a permitir que o INDE sirva agora como recurso na área do ensino bilingue de adultos, apoiando outras iniciativas e compartilhando os ensinamentos recolhidos. Já tem bastante experiência no desenvolvimento dos materiais e propõe uma série de estratégias (Veloso, 1994a & b) que poderão beneficiar as futuras iniciativas em outras línguas.

2.3.4 Futuro da educação bilingue para adultos

O trabalho de educação bilingue na área de alfabetização de mulheres está a continuar com o apoio institucional do INDE e com a ajuda financeira ocasional de vários doadores. A actual secção de alfabetização bilingue está a crescer, consistindo em 2 técnicos a tempo inteiro e 3 a tempo parcial. Para além dos projectos discutidos acima, de vez em quando tem obtido a colaboração de alguns linguistas para testar e melhorar materiais nas línguas Ndau, Makua, e

Makonde. Prevê-se em breve o início de um novo projecto para o desenvolvimento e testagem de materiais em Nyanja com mais 2 pessoas a tempo parcial.

O INDE manda materiais (quando é possível cobrir os custos) às comunidades que pedem, mantém a comunicação com várias agências e organizações, e continua a dar o seu apoio técnico a qualquer iniciativa na área de alfabetização de adultos em línguas maternas. Contudo, falta desenvolver maior capacidade na perspectiva de recursos humanos, no INDE e nas províncias, para se poder levar a cabo mais experiências de programas de ensino bilingue nas outras línguas. Mesmo assim, os conhecimentos que a experimentação verificou até agora servem para dar informação a esta avaliação e influir muito nas recomendações apresentadas nos últimos dois capítulos deste documento.

CAPÍTULO 3
CONCEITOS DA LITERATURA SOBRE O ENSINO BILINGUE

3.1 Introdução

A educação bilingue é, na sua essência, o ensino em duas línguas. Cada língua tem uma função ou um domínio diferente: a língua materna (L_1) serve como língua de alfabetização inicial (leitura/escrita) e como meio de ensino das disciplinas no início; e a outra língua (L_2) é ensinada como língua segunda/estrangeira oralmente antes de ser introduzida nos outros domínios do ensino. Muitas vezes a L_2 é conhecida como língua alvo, porque é a língua oficial do país em que depende a futura carreira escolar do aluno. Quando o aluno tem habilidades suficientes na L_1 (oral e escrita) e na L_2 (oral), a língua de alfabetização passa a ser a L_2; este processo é conhecido como *transição*.

A diversidade de programas bilingues existentes no mundo resulta das diferentes situações linguísticas, sociais, e políticas. Cada país (ou região) tem necessidades educacionais diferentes, mas a questão central é como educar a criança que fala uma língua diferente da língua oficial da escola. Em geral, há dois contextos linguísticos onde funciona a educação bilingue. Um é o contexto "monolingue" com uma língua maioritária onde existem grupos linguísticos minoritários (indígenas ou imigrantes), o que caracteriza vários países da Europa e as Américas, por exemplo. O outro é o contexto "multilingue" onde coexistem vários grupos linguísticos maioritários ou minoritários, o que caracteriza muitos países Africanos. É inevitável que a política linguística, e então o ensino em cada contexto, reflicta as diversas relações de poder entre estes grupos.

Por isso, o desenvolvimento histórico no campo de educação bilingue abrange muito mais que o estudo psico-pedagógico. Em geral, a literatura internacional no campo tem um tom de persuasão, tendo em conta que apesar da evidência clara sobre as vantagens pedagógicas do ensino bilingue, há outras considerações práticas e políticas, até emocionais.

Este capítulo faz um breve resumo das direcções da literatura sobre educação bilingue hoje em dia, e como relacionam-se com o contexto de ensino primário bilingue em Moçambique.

3.2 O Caso para Alfabetização Inicial na Língua Materna

Há muito tempo, os peritos reconheceram a importância da L_1 na escola como meio de ensino, como atesta esta afirmação da UNESCO em 1953:

> *É axiomático que o melhor meio de ensino para a educação da criança seja a língua materna. Psicologicamente, é o sistema de sinais significativos que funciona automaticamente no cerébro para criar expressão e entendimento. Pedagogicamente, a criança aprende mais rapidamente através da língua materna do que por um meio linguístico desconhecido* (UNESCO, 1953, p. 11, tradução minha).

O documento da UNESCO continua a dizer que a utilização da língua materna deve ser estendida por tanto tempo quanto for possível. Mais recentemente, a literatura internacional está a promover a importância da L_1 não como um simples veículo de aprendizagem mas também para a alfabetização inicial, para aproveitar e valorizar tudo que representa a própria criança. Os argumentos principais em favor do ensino bilingue são os seguintes.

3.2.1 Utilização da L_1 por motivos psico-pedagógicos e cognitivos

Há concordância geral dos especialistas que o ensino de alfabetização incial na L_1 faz o maior sentido psicologicamente (ver o resumo da literatura em Williams & Snipper, 1990). O aluno facilmente faz a ligação entre som e letra (fonema e grafema) se a língua tiver sentido para ele. Além disso, há bastante evidência que o desenvolvimento da proficiência linguística e conceptual na L_1 resulta em altos níveis de rendimento na L_2. Este conceito, conhecido como *Common Underlying Proficiency* ou ***Proficiência Fundamental Comum*** (Cummins, 1986, 1987, 1988), significa que as habilidades desenvolvidas na L_1 são transferidas automaticamente à L_2 dentro do cérebro do aluno. A condição mínima para esta transferência é o entendimento da L_2 na fala.

Um objectivo principal da escola é o desenvolvimento óptimo dos meios (as línguas) para capacitar o aluno a desenvolver habilidades académicas/cognitivas. Cummins (1980) propõe o *Threshold Hypothesis* ou ***Hipótese do Limiar***, o que liga habilidades linguísticas com a cognição. Cummins diz que muitos aspectos de bilinguismo influem positivamente no desenvolvimento cognitivo, mas só depois da criança ganhar competências mínimas na L_2. Se a criança não consegue o limiar mais baixo (competência bilingue mínima), ela pode experimentar efeitos negativos. Lambert (1983) fala de "bilinguismo subtractivo" e Skutnabb-Kangas & Toukomaa (1976) falam de "semilinguismo," onde a fluência na superfície é uma fachada; se as crianças não conseguem aprender suficientemente a língua segunda vão ter dificuldades em processar os conhecimentos académicos da escola. O trabalho de Krashen (1987) mostra que os alunos mais crescidos, com habilidades mais avançadas na L_1, têm a tendência em adquirir as habilidades cognitivas na L_2 mais rapidamente que os outros alunos. Por isso, a manutenção da L_1 mesmo depois da transição vai continuar a contribuir para o desenvolvimento da L_2 (Cummins, 1980).

O que significa para um programa bilingue? Em geral, os especialistas concordam que o ideal seria o seguinte:

1. Ensinar a alfabetização inicial na L_1.
2. Ensinar as disciplinas na L_1 no início.
3. Ensinar a L_2 sistematicamente como língua segunda/estrangeira, começando com o desenvolvimento da expressão oral.
4. Fazer a transição da L_1 para a L_2 depois de um forte desenvolvimento na L_1, e depois de 4 ou 5 anos de escolarização.
5. Manter o estudo da L_1 depois da transição **(ver o segundo modelo no Anexo A)**.

3.2.2 Utilização da L_1 por motivos de cultura e identidade

Os antropólogos tanto como os linguistas reconheceram desde há muito tempo a relação entre língua e cultura. O sentido da ligação foi bem expresso por Sapir e Whorf em 1956. Eles

dizem que o mundo da pessoa é organizado pelo seu sistema linguístico:

> *Nós dividimos a natureza, organizamos-a entre conceitos, e damos significados a ela, principalmente porque participamos em consenso para organizá-la desta maneira-- um acordo que se sustenta por toda a comunidade linguística e que existe nos códigos e padrões da língua* (Whorf, 1956, p. 212, tradução minha).

O argumento para a utilização da L_1 na escola é frequentemente um argumento contra o que acontece em muitos países, onde a língua da escola e a língua do aluno não são iguais. A "descontinuidade" brusca entre casa e escola-- o choque cultural-- que acontece quando a escola apresenta uma língua não conhecida é bem documentado na literatura educacional (entre outros, Brown, 1986; Hymes, 1972; Ogbu, 1982). Um testemunho Africano eloquente sobre o resultado desta descontinuidade é apresentado por Moumouni:

> *Escolas que não têm relação com os meios ambientes, escolas que são completamente deslocadas da vida do país e da sociedade, escolas não produtivas que treinam alunos para o serviço civil, (e) escolas que destroem os valores nacionais culturais e a personalidade e produzem pessoas que são estrangeiros nas suas próprias sociedades* (Moumouni, 1975, p. 65, tradução minha).

Especialistas explicam que as escolas descritas por Moumouni existem quando a língua e a cultura da casa não são aceitadas pela escola. Um outro exemplo disso é o livro de textos. Quando é escrito numa língua não conhecida, traz também ideias culturais desconhecidas. Modiano (1973) notou a descontinuidade entre a experiência rural dos seus alunos Mexicanos e alguns temas do livro de leitura (ursinhos de pelúcia e carteiros). Segundo um especialista Nigeriano, a ignorância da língua e cultura do aluno gera programas cujo único sucesso é de ensinar a auto-depreciação (Okonkwo, 1983, p. 377).

A alternativa positiva clara é usar a língua materna, a "língua do coração," que representa a cultura doméstica familiar, os valores tradicionais, e as experiências da criança. Segundo a literatura sociolinguística, é ideal se o professor funcionar como mediador cultural, usando o seu entendimento da língua e cultura da comunidade para animar os alunos e ajudá-los a aprender a língua (e cultura) segunda (Modiano, 1973; Philips, 1983). Um grupo de especialistas promove a utilização de estruturas participativas na escolha que são conhecidas na comunidade (ver o resumo das obras de Erickson, Cazden, Au & Jordon, e Heath em Tharp & Gallimore, 1989). Eles mostraram que o rendimento de muitos alunos melhorou quando alguns processos familiares de comunicação foram incorporados nas aulas.

O que significa para um programa bilingue? Os especialistas concordam que o ideal seria o seguinte:

1. Dar à língua materna do aluno um estatuto positivo, para ser visto como recurso (e não problema).
2. Tornar as facilidades, livros de texto, metodologia, e currículum adequados às necessidades linguísticas e culturais do aluno.

3.2.3 Utilização da L_1 por motivos dos direitos humanos do indivíduo

Nas últimas décadas, muitos países anteriormente colonizados experimentaram um despertar de conhecimento sobre a sua subordinação aos países e culturas anteriormente colonizadores. Há um crescente orgulho e uma nova valorização das tradições indígenas. Várias iniciativas Africanas, como o programa educativo da Tanzania chamado *Education for Self-Reliance* ou ***Educação para Autonomia*** promoveu o relacionamento da educação à vida quotidiana e a eliminação de elitismo na escola.

A língua materna, como algo pessoal e essencial, tem lugar central nesta perspectiva. A preservação e até desenvolvimento da L_1, a língua de maior identidade para a pessoa, é vista como um direito do povo, apesar do tamanho do grupo linguístico. Combatendo as desigualdades sociais, onde a escola é para as elites e o professor tem todo o poder na sala de aulas, a UNESCO recomendou na Conferência de Addis Ababa em 1961 o seguinte:

> *As autoridades de educação em África deviam rever e reformular os conteúdos de educação no curriculum, livros, e métodos, para tomar em conta o meio ambiente Africano, o desenvolvimento da criança, e a herança cultural e procurar um equilíbrio com as demandas de modernização* (UNESCO em Yoloye, 1986, p. 150, tradução minha).

Já discutimos sobre a utilização duma língua desconhecida, que pode causar auto-depreciação e ameaçar a identidade da pessoa. Outra dificuldade é da compreensão das matérias. O ensino dos conteúdos do curriculum numa língua desconhecida proíbe o acesso da criança à informação de que precisa para estudar ou mesmo para viver. Por isso, muitos dizem que a utilização da língua materna é um direito básico do indivíduo (ver Skuttnab-Kangas, 1990 para um resumo dos argumentos).

Sem dúvida, o argumento sobre direitos tem implicações políticas. Como Cummins (1986) diz, a incorporação das línguas e culturas minoritárias (ou menos poderosas) no sistema educativo outorga estatuto e poder ao mesmo grupo. Os grupos que já têm acesso à língua de prestígio podem não querer compartilhar o seu estatuto com outros. Ou podem concordar com a utilização da L_1 mas manter a sua posição subordinada, como foi feito pelos países do sul de África que sofreram políticas de apartheid. Diríamos que o indivíduo deve ter direito à utilização da L_1 na escola mas também ter acesso a todos os conhecimentos da sociedade; se isso significa que precisa da L_2 para aprender, deve receber instrução na L_2.

Do campo da linguística vêm opiniões sobre o direito de cada língua existir e ser falada, estudada, e desenvolvida. Os que valorizam a manutenção dos recursos linguísticos e culturais indígenas propõem a transição mais tarde à L_2 na escola e a manutenção da L_1 pelo estudo contínuo da língua como disciplina. Este propósito tem bastante apoio dos peritos na pedagogia, porque nas experiências notaram as vantagems que o desenvolvimento da L_1 tinha na L_2. No seu resumo exaustivo da literatura, Saville-Troike encontrou evidência esmagadora de que *os alunos da língua minoritária que mantiveram as ligações culturais e linguísticas têm mais êxito académico que os que deixaram a língua e cultura tradicional* (Saville-Troike, 1978, p. 12, tradução minha).

O que significa para um programa bilingue? Em geral os especialistas propõem o seguinte:

1. Considerar as realidades políticas na criação dum programa bilingue na escola.
2. Incluir no ensino bilingue a manutenção da L_1 como disciplina.
3. Transitar gradualmente para a L_2 e completar a transição muito tarde (para aproveitar dos benefícios para ambas línguas o desenvolvimento da L_1).

3.3 Argumentos Típicos Contra o Ensino Bilingue, e Respostas

Como já foi mencionado, apesar da evidência clara sobre as vantagens pedagógicas do ensino bilingue, os argumentos contra muitas vezes reflectem outras considerações. Com certeza, há elementos válidos em qualquer objecção ao ensino bilingue; infelizmente, pode ter também elementos de ignorância e má interpretação da informação disponível. Para esclarecer alguns pontos-chave, esta secção faz resumo dos argumentos típicos.

3.3.1 "Os alunos precisam de aprender a língua oficial"

Um argumento contra a educação bilingue tem relação com o estatuto da língua oficial. A língua oficial é tipicamente considerada a língua de unidade nacional, a língua de comunicação internacional, e a língua que tem forma escrita e a capacidade de expressar conceitos modernos. Em contraste, as línguas locais são línguas das comunidades e das culturas tradicionais, que nem sempre têm forma escrita e supostamente não têm valor na sociedade em geral. Os encarregados de educação querem que os seus filhos aprendam a língua oficial porque têm maiores oportunidades para emprego.

É verdade que a língua oficial permite que pessoas com diferentes línguas maternas se comuniquem, mas só se tiverem tido acesso à sua aprendizagem. Contudo, o monolinguismo nunca criou a unidade; ao contrário, causou muitas dificuldades, por exemplo no caso da imposição da língua Afrikaans em África do Sul.

Também é verdade que a língua oficial ajuda na comunicação internacional. As poucas pessoas que atingem altos níveis de educação formal talvez possam usar a língua oficial nos seus estudos fora do país; mas podem também precisar de aprender uma outra língua, a do país onde vão. Se a maioria da população não consegue ter mais que 3 anos de escolaridade, qual será a língua mais útil? Neste caso a mesma língua materna, ou outra língua local, pode ser mais apropriada.

É verdade que muitas línguas locais não têm uma forma bem padronizada na escrita. Mas como qualquer língua, a língua local pode expressar os pensamentos dos seus falantes e é capaz de expressar qualquer conceito que eles têm na sua experiência. Se uma ideia vem de fora, o conceito pode ser estranho, e vai necessitar o emprego dum termo num contexto novo ou o emprego dum termo "empréstimo" de outra língua. Todas as línguas do mundo usaram esta mesma estratégia para desenvolver-se, e continuam a usar até hoje.

É verdade que, onde não há muitos falantes ou onde há mistura, a solução mais prática seria o ensino duma língua segunda, para poder usá-la como meio de ensino. Mas esta língua pode ser a língua franca, como Hausa em Nigéria do norte ou Wolof em Senegal. Seria preferível usar outra língua Africana porque tem mais em comum com a língua materna e a cultura do aluno, e

é útil para o aluno na vida. Nota-se que muitos Africanos são multilingues, e falam línguas Africanas como L_1 e L_2, pelo menos.

Mas a resposta mais forte a este argumento é que o ensino bilingue não impede a aprendizagem da língua oficial; ao contrário, se for bem feito, com base na língua materna o aluno vai aprender melhor a língua segunda (ou terceira). No sistema bilingue, o aluno pode não começar a escrever a língua oficial até mais tarde na carreira escolar, mas começa a falar desde o início, e quando aprender vai ter maior oportunidade de sucesso.

3.3.2 "Nem todas as experiências mostram a superioridade do ensino bilingue"

Outro argumento contra o ensino bilingue é que nem todas as experiências comprovam que a utilização da L_1 funciona melhor. De facto, há descrições de projectos onde os alunos bilingues não sempre experimentaram melhor rendimento que outros alunos (Bamgbose, 1976).

Mesmo assim, depois de décadas de experimentação e pesquisa, há bastante evidência que o ensino bilingue tem resultados superiores à educação na língua segunda, *quando o modelo tiver as características referidas em cima*, por exemplo, o desenvolvimento da L_1 por 4 ou 5 anos antes da transição à L_2 (Cummins, 1987). Isso quer dizer que a aplicação de modelos não aceites (que não têm base nos conselhos dos estudiosos) nem sempre têm bons resultados. Além disso, nota-se que os fracassos têm muito em comum; por exemplo, as crianças que falam línguas minoritárias têm menos sucesso que as que falam línguas de alto prestígio (Fishman, 1976). Características como estas são difíceis de controlar numa experiência mas podem facilmente influir nos resultados. Felizmente, os estudos do ensino bilingue que apresentam dificuldades frequentemente conseguem identificar as razões e fazer recomendações sobre como melhorar a situação no futuro. Por exemplo, em casos onde os alunos tinham dificuldades na transição, vários investigadores descobriram que poderiam remediar a situação com mais reforço e desenvolvimento da proficiência na L_1 (Swain, 1980; Singh, 1988). A outra parte da solução seria o ensino intensivo da língua segunda; quando linguistas Hyltenstam e Stroud deram conselhos para melhorar o EP1 em Moçambique, notaram que muitos programas bilingues não permitem bastante tempo para o desenvolvimento oral na língua segunda (1993, pp. 110-111).

Educação bilingue funciona, como mostram estudos em Canadá (Cummins, 1987; Mackey, 1972; Macnamara, 1966), México (Heath, 1972; Modiano, 1973), Suécia (Skutnabb-Kangas, 1981), Índia (Pattanayak, 1981, 1986), Estados Unidos de América (Krashen, 1987; Ramirez et al., 1991), Perú (Montoya, 1990), e Nigéria (Orata, 1953; Fafunwa et al., 1989). Para os especialistas hoje em dia, o argumento relevante não é *se* a utilização da língua materna pode melhorar o ensino, mas *como* a língua materna pode ser utilizada em cada contexto para optimizar a aprendizagem.

3.3.3 "Custa muito para oferecer a educação bilingue"

Este argumento diz que não é prático oferecer a educação bilingue porque os custos são muito altos para desenvolver as línguas locais, elaborar e produzir materiais, formar professores, e acompanhar o trabalho no terreno. É melhor ficar com o sistema existente para evitar estes gastos.

É verdade que a implementação do ensino bilingue, como qualquer inovação educativa, apresenta vários desafios, sobretudo o custo, especialmente num país com poucos recursos económicos. Mas se o objectivo é melhorar a qualidade do ensino primário, a formação de professores (e a capacitação dos professores em exercício) é um dos gastos essenciais. Quando um país já tem instituições para formar professores, só falta a introdução da nova matéria linguística e pedagógica relacionada com o ensino das línguas.

Também é verdade que a elaboração de materiais não é barata. Felizmente, temos alguns exemplos dos países que conseguiram produzir os seus próprios materiais nas línguas locais, sendo o mais notável a Nigéria. O Projecto *Rivers Readers* em Nigéria foi desenhado para providenciar alfabetização inicial e ensino primário na língua materna para mais que 20 línguas ou dialectos na zona. Mostrou-nos que com grupos de académicos e professores trabalhando em equipa apoiados por livros básicos estandardizados, o custo é mais prático do que imaginamos (Armstrong, 1968).

3.4 Experiências em África

Pode-se dizer que os países Africanos multilingues têm muita razão para experimentar e implementar sistemas educativos bilingues, mas nem todos têm experiência. Em geral, a influência colonial Portuguesa em Moçambique, como nas outras antigas colónias, foi caracterizado pela atitude de assimilação, que servia para impor a língua Portuguesa na sociedade e sobretudo nas escolas.

Muitas das antigas colónias de França têm a mesma situação com a língua Francesa na escola; só recentemente é que estão a considerar as possibilidades de utilizar as línguas locais nas escolas. As excepções seriam Benin, cuja reforma de 1975 enfatiza a instrução nas línguas nacionais (Yoloye, 1986); Togo, que usa as línguas Ewe, Kabiye, Mossi, Yoruba, e Somba nos primeiros anos da escola primária, e ensina as línguas como disciplinas (Bamgbose, 1976; Williamson, 1985); e Senegal que, segundo a reforma educativa de 1981, decidiu providenciar os primeiros anos de ensino primário na língua materna com materiais desenvolvidos em Wolof, Pulaar, Serer, e Diola, com a eventual introdução do Francês na secundária (Richmond, 1983).

As antigas colónias britânicas parecem ter feito mais progresso na área do ensino nas línguas locais. Como os britânicos não favoreceram a assimilação mas o desenvolvimento separado, historicamente encorajaram o ensino de línguas Africanas. Ironicamente são África do Sul e os outros países que experimentaram o apartheid que têm a maior experiência com o ensino bilingue; agora os proponentes estão a lutar para não perder o ensino bilingue no contexto das mudanças políticas. Vários países têm políticas linguísticas educativas desde muito tempo sobre a utilização das línguas locais, incluindo Malawi, Zimbabwe, Botswana, Quênia, Tanzania, e outros.

Nigéria é o país que mais contribui para a discussão nos outros países por causa das diversas e multiplas línguas e as iniciativas adoptadadas. Com 11 línguas principais e mais de 350 línguas faladas no total, a Nigéria não tem uma situação fácil; apesar disso, a política educativa exige a utilização da "língua materna ou a língua da comunidade imediata" para os primeiros 3 anos da escola primária (Williamson, 1985, p. 24, tradução minha). O Projecto de Melhoramento da

Educação Primária que começou em 1971 contribuiu para a nossa informação sobre o desenvolvimento curricular, formação de professores, e o melhoramento de materiais nas línguas maternas (Bamgbose, 1984). O maior projecto bilingue, e o melhor documentado na África Ocidental até agora, é o Projecto Primário de Seis Anos (Meio Yoruba) que iniciou nos anos 70 e foi estudado pela Universidade de Ife; hoje em dia 15 escolas continuam a estudar a eficácia da língua Yoruba para os seis anos da escola primária (Fafunwa et al., 1989; Dutcher, 1982). Já mencionamos o Projecto *Rivers Readers* que produziu livros de leitura para alunos e professores em 20 línguas, tanto como ortografias, e demonstrou "o que pode ser feito... em termos de produção de materiais de alfabetização para relativamente pequenas populações escolares" (Williamson, 1985, pp. 11 e 24, tradução minha). A Política Nacional sobre Educação (revista em 1981) apoia a utilização da língua local pelos primeiros 3 anos de escolaridade (Elugbe em Legère, 1996).

É ideal para um país desenvolver uma política linguística que abrange todas as motivações para o ensino bilingue. Um exemplo modelo é a Namíbia. Segundo dois documentos oficiais do Ministério de Educação, os entendimentos fundamentais são os seguintes:

1. Todas as línguas nacionais são iguais apesar do número de falantes ou o nível de desenvolvimento da língua.
2. Todas as políticas linguísticas devem considerar o custo de implementação, em particular o custo económico/financeiro.
3. A língua é o meio de transmitir a cultura e a identidade cultural.
4. Por razões pedagógicas, é ideal que alunos aprendam pela sua própria língua, especialmente durante os primeiros anos de escolaridade quando adquirem as habilidades básicas de leitura, escrita, e formação de conceitos.
5. No fim do 7º ano de escolaridade, os alunos precisam de ter um nível de proficiência em Inglês, a língua oficial, suficiente para continuar a sua educação formal ou para participar efectivamente na sociedade.
6. Uma política linguística deve promover o desenvolvimento da unidade da sociedade.

(Legère, 1996, p. 46, tradução minha)

Este tipo de política discute a importância da língua materna por razões pedagógicas e por razões de cultura e identidade. Refere também aos direitos do indivíduo quando fala da igualdade dos estatutos das línguas nacionais, e no mesmo tempo reconhece a necessidade dos alunos para aprenderem a língua oficial. Menciona as considerações práticas dos custos financeiros e da promoção da unidade da sociedade; infelizmente, não explica exactamente como pôr tudo na prática.

Segundo a minha leitura da literatura, este último tema é representativo do estado do ensino bilingue em muitas partes do mundo, e especialmente em África. Os países estão a desenvolver sistemas educativos com políticas que reconhecem o valor da língua materna, mas ainda faltam os meios específicos para implementar o ensino bilingue sistematicamente. Neste contexto podemos investigar a experiência PEBIMO, e ver quais são as lições que devemos tirar para podermos aplicar o ensino bilingue ao sistema educativo Moçambicano.

CAPÍTULO 4
METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

4.1 Objectivos da Investigação

Fui contratada em Julho de 1996 para investigar o estado do ensino bilingue em Moçambique, avaliar as iniciativas, e recomendar algumas acções ao INDE e ao Ministério de Educação. A investigação pretendia incluir os dois projectos do INDE na área, especificamente o projecto de ensino bilingue primário PEBIMO e, até um certo ponto, a experimentação de ensino bilingue na alfabetização de adultos (mulheres). Como na experimentação de alfabetização de mulheres não funcionavam aulas de L_2 ou de transição durante a minha estadia, não ocupou uma grande parte deste estudo. Mesmo assim, alguns aspectos do último irão nos informar sobre as possibilidades para o futuro.

Segundo os termos de referência aprovados pelo INDE, as minhas tarefas eram as seguintes:

1. Avaliar o modelo do ensino bilingue do PEBIMO com relação à literatura internacional
2. Investigar e avaliar o desenho e a implementação do projecto
3. Investigar e avaliar o funcionamento do projecto (todos os aspectos)
4. Avaliar o rendimento escolar dos alunos do projecto comparados com os do SNE
5. Fazer recomendações a curto prazo (esta experiência) e a longo prazo (o futuro)

A investigação do PEBIMO foi formativa porque teve lugar durante o penúltimo ano de operação no EP1, quando os alunos estavam na 4ª classe. Por isso, os resultados da análise deverão contribuir para algumas recomendações a curto prazo, sobre como melhorar a situação actual da experiência e também, a longo prazo, sobre as perspectivas para a futura experimentação e/ou aplicação do ensino bilingue no Sistema Nacional de Educação (SNE).

4.2 Metodologia Descritiva

Uma avaliação externa, ou uma avaliação feita por alguém de fora, tem vantagens e tem limitações. A vantagem principal é a objectividade do avaliador; como não tem conhecimento prévio do projecto, pode investigar sem pré-concepções. Por outro lado, o avaliador depende muito da informação e das perspectivas dos participantes para entender a situação correctamente. Por isso, o método principal desta investigação foi a *observação participativa*. Pretendia com a minha participação na equipa central do PEBIMO trocar informação e experiências que contribuiriam para a investigação mas também para a capacidade dos participantes de analisar e empreender acções que poderiam melhorar o projecto.

Como consultora em educação bilingue eu pude participar activamente no funcionamento do projecto até apoiá-lo tecnicamente quando precisava. Tenho pelo menos uma pré-concepção para esclarecer aqui: estou convencida que, dado certas condições como a homogeniedade linguística da turma, o ensino bilingue funciona melhor que o ensino numa língua segunda. Interpretei o meu trabalho numa análise das condições do PEBIMO e das províncias em Moçambique. Pretendia investigar até que ponto poderia recomendar mudanças para optimizar

as condições para o funcionamento do ensino bilingue, no projecto actual e no sistema geral no futuro. A vantagem de participar activamente (como qualquer membro da equipa de técnicos) é que experimentei todas as dificuldades e sucessos experimentados pelos outros.

As actividades da fase inicial de exploração incluiram o seguinte:

Conhecer o pessoal do projecto
Analisar os objectivos do projecto PEBIMO
Consultar os arquivos (relatórios, estatísticas, etc.)
Participar no funcionamento diário do projecto
Examinar os materiais didácticos
Explorar as atitudes e o estado da política linguística educativa no país

Além das actividades acima descritas, investigamos o projecto em termos do *processo* de ensino (dados fundamentalmente qualitativos) e também dos *produtos* (dados tipicamente quantitativos). A colaboração com os técnicos da equipa central, tanto como com Marcelo Soverano que estava a investigar o projecto para a sua tese em linguística aplicada, contribuiu para enriquecer esta avaliação, e espero que tenha resultado numa pequena capacitação das pessoas nas áreas do ensino bilingue e da investigação educativa.

Usamos três instrumentos para gerar estes dados:

Observação de aulas (PEBIMO e SNE)
Entrevistas com o pessoal da experiência
Provas finais dos alunos

A próxima secção descreve o desenvolvimento e aplicação destes três instrumentos com mais detalhes. **(Para o calendário das minhas actividades durante os 7 meses da avaliação, ver o Anexo B.)**

4.3 Instrumentos Específicos

4.3.1 Observações nas salas de aula

Com a equipa central, observei 44 aulas em Tete e Gaza durante os meses de Julho e Agosto de 1996. A maioria foram turmas experimentais e as outras foram turmas de comparação do SNE nas mesmas escolas. Usei a ficha de assistência oficial do PEBIMO que permitia o registo e a descrição de várias categorias de actividades: hora, função didáctica, actividades do professor e do aluno, métodos/técnicas, conteúdos, e observações. Queria saber se haveria diferenças entre os dois tipos de ensino, em geral e especificamente nas áreas de:

Natureza da participação do aluno e a sua interacção com o professor
Duração das exposições do professor
Discurso regulatório (disciplina, logística)
Oportunidades para os alunos fazerem perguntas
Nível de conhecimento do professor sobre as habilidades dos alunos

Esta tabela indica o alcance das observações:

Disciplina	Aulas do PEBIMO	Aulas do SNE
Língua materna (L_1)	5	(Não existem)
Português (L_2)	10	3
Aulas de recuperação (L_1 e L_2)	4	(Não existem)
Matemática	11	3
Ciências Naturais	2	1
História	5	0
Total	37	7

Além disso, Marcelo Soverano fez 20 observações na província de Gaza para o seu estudo. Ele caracterizou as interacções entre alunos e professores a cada terceiro minuto da aula. Para esta análise, tentamos quantificar os resultados das 64 aulas que observamos usando o número de minutos da duração de cada actividade, mas não conseguimos categorizar e quantificar satisfatoriamente as diversas actividades na sala de aulas. Mesmo assim, descobrimos algumas diferenças salientes entre os dois tipos de ensino que podiamos descrever sem dificuldade. Por isso, os resultados consistem em descrições das nossas impressões gerais (dados qualitativos).

4.3.2 Entrevistas com o pessoal

Com o apoio de Samima Patel da equipa central, entrevistei o pessoal relacionado com o projecto PEBIMO em Julho e Agosto de 1996. Perguntei sobre as suas experiências e a sua alfabetização na L_1, e pedi opiniões sobre os sucessos e problemas do ensino bilingue, as atitudes dos pais, e as suas recomendações para o futuro, entre outros aspectos. Queria aprender da experiência das pessoas no campo sobre o funcionamento do projecto e os resultados obtidos até agora. Podiam também dar informação importante sobre as percepções dos pais. **(Ver o protocolo da entrevista no Anexo C.)**

O alcance das entrevistas foi 18 entrevistados:

8 professores bilingues
5 directores de escola
3 investigadores linguísticos locais
2 coordenadores provinciais

Para o seu estudo, Marcelo falou com o mesmo pessoal de Gaza, e também entrevistou 34 pais/encarregados de educação. Esta informação contribuiu para o resumo das respostas (dados qualitativos) apresentado do Capítulo 5.

4.3.3 Provas dos alunos

Desenvolvemos no INDE provas escritas nas disciplinas de Português, Matemática, e Ciências Naturais, com perguntas e instruções em Português. Basearam-se nos planos de estudo da 4ª classe do SNE, porque iam ser aplicados nas turmas experimentais que já transitaram para a língua Portuguesa, e nas turmas de comparação do SNE. Testamos a primeira versão de cada

prova com uma turma de 60 alunos na comunidade de Zimpeto, nos arredores de Maputo, e fizemos correcções na base dos resultados encontrados lá.[7]

Além disso, queriamos obter dados sobre as habilidades orais em Português mas não tinhamos tempo para entrevistar todos os alunos. A solução foi pedir a cada professor os nomes dos 5 melhores e 5 piores alunos da turma, segundo as suas habilidades em Português. Marcelo fez testagem "cega" dos alunos, sem saber quem foi designado melhor ou pior. Ele falou com cada aluno e deu algumas tarefas incluindo a explicação de uma série de desenhos e a leitura de um texto. **(Ver todas as provas no Anexo D.)**

Em Outubro e Novembro de 1996, a equipa central monitorou a administração, e Marcelo fez a explicação em Português para cada turma.

Os objectivos das avaliações escritas foram:

1. Medir e comparar o rendimento geral dos alunos no fim da 4ª classe.
2. Comparar os níveis de Português oral e escrito dos alunos para julgar o sucesso da transição dos alunos bilingues.
3. Comparar o rendimento na Matemática, uma prova relativamente livre de linguagem, e nas Ciências Naturais, uma prova que exigia muita linguagem, para ver se o conhecimento seria melhor nos alunos que aprenderam em língua materna.
4. Fazer referência remissiva dos resultados com as notas finais dadas pelos professores para ver quais professores tinham maior conhecimento das habilidades dos seus alunos.

Administramos as provas finais nas três disciplinas aos alunos seguintes:

	PEBIMO	SNE	Total
TETE	69	88	157
GAZA	100	85	185
Total	169	173	342

Administramos os testes individuais em Português aos alunos seguintes:

	PEBIMO (Nº turmas)	SNE (Nº turmas)	Total
TETE	37 (4)	20 (2)	57 (6)
GAZA	34 (4)	13 (2)	47 (6)
Total	71 (8)	33 (4)	104 (12)

Os resultados das provas estão em forma quantitativa. Para cada prova, temos a percentagem que cada indivíduo atingiu, as médias por turma (divididas por género), e as médias por província (divididas por tipo de ensino, ou PEBIMO ou SNE). Os resultados estão resumidos no Capítulo 5.

[7] As mudanças principais foram para simplificar a maneira de fazer perguntas, e para incluir mais conteúdos nas disciplinas de Matemática e Ciências Naturais.

4.4 Dificuldades na Comparação

A ideia da experimentação em geral é comparar os resultados de uma inovação educativa com os resultados de um tratamento "normal." Normalmente identificamos um grupo de controlo, que não tem contacto com a inovação. Neste caso há dois tipos de ensino: o ensino bilingue com alfabetização na língua materna, experimentado nas turmas do projecto PEBIMO, e o ensino "normal," com alfabetização na língua segunda, do SNE. A dificuldade principal com a comparação é como isolar a variável da inovação. Existem muitas variáveis além da língua de alfabetização, entre outros a experiência e formação dos professores, os recursos materiais e pedagógicos, o rácio de alunos por professor, e a proporção de repetentes na turma.

Há certas características do projecto PEBIMO que parecem favorecer os alunos bilingues:

1. Características dos professores. Porque foram seleccionados especialmente para o projecto, a maioria dos professores do PEBIMO tinham formação adequada e também tinham bastante experiência. Os 8 professores bilingues tinham uma média de 17 anos de experiência leccionando 1ª até 4ª classe (Tete) ou até 5ª (Gaza). Em comparação com o SNE onde apenas 75 por cento dos professores são qualificados (MINED, 1996), todos têm formação, de 4ª+4 ou 6ª+1 (Tete), e de 6ª+3 (Gaza).[8] O seu apoio diário era semelhante com os do SNE porque tinham os mesmos directores da escola e técnicos pedagógicos, mas receberam uma formação extra (2 semanas por ano) e um acompanhamento adicional (consistindo em várias visitas do coordenador provincial do PEBIMO e pelo menos 2 visitas anuais da equipa central).

2. Provisão de materiais didácticos. Os alunos do PEBIMO receberam todos os livros de textos grátis e foram oferecidos alguns materiais escolares (lápis, caderno, etc.) pelo projecto.[9] Os alunos do SNE só receberam alguns textos que o MINED ofereceu no ano 1996.

3. Atenção aos alunos. O projecto fez tudo possível para reter os alunos na turma, até ia às casas saber por que faltavam ou explicar aos pais a importância de ter os seus filhos na experiência. Como não houve repetição (ver o item 2 na página seguinte), os alunos com dificuldades podiam assistir aulas de recuperação, que em princípio iam dar apoio extra, especialmente na língua Portuguesa. Mesmo assim, na 4ª classe as turmas tinham decrescido porque não houve outros alunos para recompôr as turmas cada ano, e a proporção média de alunos por professor no PEBIMO foi 21, o que foi menor que a média de 43 nas turmas "controlo" do SNE.

Desde o início, tínhamos conhecimento de algumas condições que influiriam negativamente na nossa capacidade de comparar as turmas da 4ª classe do PEBIMO com as turmas da 4ª classe do SNE. Estas desvantagens não tiveram muito a ver com as observações, as quais dependeram mais do comportamento dos professores, nem com as entrevistas, que não incluiram os

---

[8] Com cada tipo de formação, a primeira parte (por exemplo, 6ª) indica o nível de educação atingida na escola primária; a segunda parte (por exemplo, +1) indica o número de anos que a pessoa estudou num Centro de Formação de Professores Primários (CFPP).

[9] O projecto ofereceu materiais para prevenir a desistência por falta de meios, com o objectivo de reter o maior número de alunos na experiência.

professores do SNE. No entanto, as desvantagens tinham muito a ver com as provas dos alunos, como eram as condições relacionadas à selecção ou tratamento deles.

Estas condições parecem desfavorecer os alunos bilingues:

1. Selecção inicial das turmas do PEBIMO. Por causa do atraso na chegada dos professores bilingues ao terreno no primeiro ano da experiência, estes não tiveram turmas nas suas escolas. Em vez de se compôr as turmas experimentais aleatoriamente, as escolas deixaram que os professores do SNE seleccionassem os alunos que eles não queriam para compôr as turmas do PEBIMO.

2. Falta da oportunidade do PEBIMO para reprovação. As turmas do SNE de 4ª classe já tinham uma percentagem muito elevada de repetentes, mas depois do primeiro ano da experiência não houve repetição nas turmas do PEBIMO.[10] Como consequência os alunos do SNE eram mais idosos e tinham mais anos de escolarização em Português e nas outras disciplinas.

3. Diferenças na exposição à língua Portuguesa. Não podemos negar o facto de que o ensino da L_1 como disciplina ocupou tempo no horário. Porque aprendiam uma disciplina a mais que no SNE, os alunos do PEBIMO tiveram menos horas para estudar as outras disciplinas, a mais preocupante sendo o Português. A média da carga horária de Português nas turmas experimentais da 4ª classe foi de 6 aulas por semana; foi aproximadamente o dobro da das turmas do SNE. Além disso, os alunos do PEBIMO tinham apenas 2 anos de desenvolvimento efectivo na língua Portuguesa em contraste aos do SNE que tinham pelo menos 4 anos.[11]

Apesar destas condições desfavoráveis, resolvemos testar os alunos do PEBIMO e do SNE nas escolas, e analisar as diferenças, com o objectivo de esclarecer as dificuldades dos alunos e as possíveis áreas em que beneficiaram do ensino bilingue. O Capítulo 5 discute os resultados e descreve o que faríamos diferentemente da próxima vez.

---

[10] Todos os alunos passaram para o nível seguinte cada ano porque não houve maneira para os alunos repetirem. Só depois da primeira classe os repetentes podiam voltar para 1ª classe do SNE, mas depois da segunda foi impossível porque não existiam outras turmas de ensino bilingue. Os professores prosseguiram pelos níveis com os seus alunos.

[11] Segundo o modelo adoptado pelo PEBIMO, a língua portuguesa ia ser introduzido no fim da 2ª classe. No ano de 1994, quando os alunos estavam na 2ª classe, houve interrupção no ano lectivo por causa do envolvimento dos professores primários nos processos eleitorais nacionais. Isto causou o adiamento da introdução da oralidade em Português.

CAPÍTULO 5
RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

5.1 Introdução

Os dados ou resultados da investigação aparecem em várias formas, entre outras em impressões, números, descrições, e afirmações. Com a perspectiva de obter uma visão da experiência para depois melhorá-la, podemos pensar em quatro aspectos:

O INPUT ou ingressos no programa
O PROCESSO do desenvolvimento do programa
O OUTPUT ou resultados do programa
O CONTEXTO em que se desenvolve o programa

É necessário considerar os ingressos ao programa de ensino bilingue, tanto como as actividades ao longo do processo, para saber quais são condições que influiram, positivamente ou não, na experiência. Os resultados dão evidência ao julgamento de quais os ingressos e actividades que têm mais ou menos valor. Finalmente, devemos entender o contexto real da aplicação do programa para saber se as futuras aplicações precisam de adaptação.

Cada aspecto da experiência tem várias características a considerar na medição da eficácia da inovação. Para esta avaliação, as características seguintes são salientes:

Coordenação e funcionamento do projecto PEBIMO (INPUT e PROCESSO)
- Planificação e preparação da inovação
- Administração e gestão do projecto
- Desenvolvimento dos materiais
- Preparação profissional de professores

Qualidade de educação providenciada (OUTPUT)
- Retenção e successo escolar
- Participação das raparigas
- Metodologia e interacção na sala de aulas
- Desempenho linguístico dos alunos
- Desempenho nas outras disciplinas
- Domínio afectivo dos alunos

Sensibilização sobre o ensino bilingue (CONTEXTO)
- Atitudes da comunidade
- Atitudes dos oficiais
- Tipo de aluno produzido

Em cada secção a seguir discutimos os resultados pertinentes. Para rever os resultados organizados por instrumento de avaliação, ver o **Anexo E** para as observações nas salas de aula, **Anexo F** para as entrevistas, **Anexo G** para as provas de Português, e **Anexo H** para as provas de Português, Matemática, e Ciências Naturais.

5.2 Coordenação do Projecto PEBIMO

5.2.1 Planificação e preparação da inovação

Como foi discutido no Capítulo 2, a experiência PEBIMO foi resultado das iniciativas do INDE, NELIMO, e SIL em experimentar o ensino bilingue (alfabetização inicial na língua materna) no EP1. A proposta do plano da experiência foi elaborado por três técnicas pedagógicas do INDE (Cabral et al., 1990) e ficou como documento principal do projecto PEBIMO. Este documento, a proposta do projecto, serviu para a fase inicial da planificação. O documento descreve a situação linguística em Moçambique e o alto índice de desperdício pensado resultante, e propõe o ensino da alfabetização inicial em língua materna como uma possível solução para o problema. Dá justificação da literatura, plano de actividades, e orçamento preliminar.

Infelizmente, este documento não serviu muito bem para especificar e guiar ás actividades da experimentação ao longo do processo. Em alguns aspectos é bastante útil, por exemplo na secção sobre a metodologia do trabalho, onde recomendou um estudo profundo do ensino bilingue, na literatura e nos países vizinhos, antes de começar (p. 13). Em outros aspectos não deu bastante orientação; por exemplo, deixou o desenho do modelo e os métodos de ensino para a equipe central desenvolver durante os primeiros anos. A crítica não é ao documento tanto como tal, mas sim à falta de documentos a seguir para especificar como seria a inovação bilingue. **Em retrospectiva, teria sido muito melhor desenvolver o currículo antes de começar a experimentação nas escolas.**

Os objectivos não foram muito bem definidos nem claros. Segundo a proposta de 1990, o objectivo geral era testar um programa bilingue (a utilização da L_1 para ensinar a alfabetização inicial) e ver se diminuiria o desperdício escolar. O documento não explicou como é que o objectivo seria avaliado; ia providenciar alguns critérios para julgar o sucesso, mas parece que nessa altura a equipe do INDE não estava em condições para especificar os resultados sem mais estudo e desenvolvimento curricular. Foi incluida uma lista de "objectivos" que delinearam as tarefas do projecto em termos gerais; por exemplo, o primeiro foi de "elaborar um currículo de educação bilingue para o EP1" (Cabral et al., 1990, p. 12). O produto final que se esperava era:

> ...um conjunto de dados que permitirão tomar decisões quanto à introdução das línguas maternas no ensino primário, assim como a criação e desenvolvimento duma capacidade técnica nacional para o efeito, além de um conjunto de materiais de ensino bilingue, nas línguas estudadas (Cabral et al., 1990, p. 4).

Com certeza, o projecto poderia ter beneficiado da elaboração com antecedência dos materiais e objectivos curriculares para desenvolver objectivos específicos para os alunos do PEBIMO.

O modelo de ensino bilingue adoptado não foi o melhor. Segundo esta avaliação, o modelo foi a causa principal das dificuldades experimentadas pelos alunos na transição, como demonstram as provas. O modelo adoptado não teve como base as teorias e experiências prévias da literatura internacional. Referindo os modelos **(ver o Anexo A)** podemos ver que o PEBIMO só começou a desenvolver a expressão oral em Português, oficialmente, a partir do fim da 2ª classe, e fez uma transição extremamente brusca da L_1 para a L_2 na 4ª classe. O modelo mais

aceite começa a desenvolver a oralidade na L_2 desde o início da 1ª classe, e introduz a L_2 como meio de ensino mais gradualmente. (Como se explica no Capítulo 3, os peritos acreditam que a criança precisa de 4 ou 5 anos de desenvolvimento de habilidades na L_1 antes de transitar para a leitura e escrita na L_2, ou que se faz automaticamente quando se tem um bom conhecimento da percepção/fala da L_2.)

Aparentemente na escolha do modelo não foram consultados os recursos disponíveis, nem a literatura (disponível na biblioteca ou dos consultores existentes no INDE) nem os especialistas que trabalham em Moçambique, por exemplo os linguistas da UEM ou da SIL. Segundo os relatórios, os especialistas discutiram modelos apropriados durante os dois seminários sobre ensino bilingue que anticiparam o início do projecto, nos anos 1989 e 1990. Não foi claro como foram tomadas as decisões, mas a suposição é que a transição brusca na 3ª classe tinha mais a ver com a política que com a prática pedagógica recomendada.

Os métodos não foram bem elaborados. Como parte do modelo bilingue, existe o ensino de Português como língua segunda. Esta metodologia é bem elaborada internacionalmente mas não foi bem utilizada pela experiência. Por exemplo, a metodologia principal da língua segunda é comunicativa, mas não há evidência de muito desenvolvimento da capacidade comunicativa depois do período de oralidade (o que foi demasiado curto) no fim da 2ª classe.

Os resultados das provas de Português **(ver o Anexo G)** mostram que os alunos do PEBIMO estão atrasados (em comparação com os do SNE) no seu rendimento linguístico em Português, mas poderão desenvolver as habilidades necessárias com mais tempo de estudo das duas línguas. Para uma maior explicação, ver a secção 5.3.4 em baixo sobre o desempenho linguístico dos alunos.

5.2.2 Administração e gestão do projecto

Em princípio a administração do PEBIMO foi bem desenhada. O GEPE ia controlar as finanças providenciadas pelos doadores (PNUD e Banco Mundial) e monitorar o projecto administrativamente. Os membros da equipe central do INDE, responsáveis pela supervisão técnica e funcionamento do projecto no terreno, iriam submeter o plano de actividades para cada ano e pedir fundos com antecedência para as suas actividades. No terreno, os coordenadores provinciais iriam acompanhar os professores regularmente, observando as aulas, distribuindo os materiais, e mantendo a comunicação entre as escolas e a equipa central em Maputo. O projecto iria depender na estrutura das DPEs e DDEs. Teoricamente, a estrutura parece digna de confiança.

Na prática, o funcionamento foi demasiado centralizado no INDE. O pessoal no terreno ficava sempre à espera dos materiais, da capacitação, do acompanhamento, e dos estímulos providenciados pela equipa central do PEBIMO. Os coordenadores ao nível das DPEs não conseguiram acompanhar as escolas experimentais como iam fazer, por várias razões: segundo eles foi pela falta de estímulos e recursos como combustível, mas há evidência que foi pela falta de capacitação e possivelmente motivação. Em 1996, a ligação do PEBIMO com estruturas das DPEs foi limitada às visitas oficiais aos directores provinciais e distritais. Felizmente, a inclusão dos directores das escolas nos últimos dois seminários de capacitação serviu para asegurar o apoio diário deles aos professores da experiência.

A coordenação do PEBIMO tinha dificuldades em planificar com antecedência. Desde o início, o projecto sofreu atrasos: os professores do PEBIMO chegaram às suas escolas 5 semanas depois do início do ano lectivo em 1992, resultando na composição das turmas experimentais por alunos "rejeitados" pelos outros professores. A principal queixa dos professores foi a chegada tardia dos materiais do PEBIMO piorando a cada ano. A equipa central deu culpa ao GEPE pelas limitações dos períodos contractuais dos autores, mas a flexibilidade existia no projecto para fazer ajustamentos que garantiriam a disponibilidade dos materiais a tempo. Planificação antecipada, em vez da "gestão de crise" que caracterizava as actividades da equipa central, poderia ter melhorado muito a qualidade do trabalho dos técnicos e até dos professores.

Não houve evidência de supervisão técnica da parte da administração. Nem os doadores, nem o GEPE, nem o INDE monitorou a experiência do ponto de vista técnico. O PEBIMO tinha orçamentado um assistente técnico em ensino bilingue que nunca foi contratado. Houve uma pequena avaliação externa feita por uma especialista contratada pelo Banco Mundial no ano 1994, mas a natureza era mais administrativa que técnica. Na altura quando mais precisou do apoio técnico, no desenvolvimento do modelo e dos currículos, o PEBIMO ficou sem ajuda.

5.2.3 Desenvolvimento dos materiais

Já se discutiu os materiais nas perspectivas do currículo e da gestão. Esta secção descreve a elaboração e a qualidade dos materiais.

Para elaborar os materiais na L_1, foi necessário trabalhar com autores locais das zonas onde funcionaram as turmas experimentais. Usando as ortografias propostas pelo NELIMO em 1988, e o modelo dos materiais do SNE escritos em Português, foram elaborados os livros do PEBIMO. A única disciplina que não usou o currículo do SNE foi a língua materna, Changana ou Nyanja; nos casos de Matemática e Ciências Naturais, os livros do SNE foram traduzidos.

O PEBIMO conseguiu ultrapassar várias dificuldades linguísticas para elaborar os materiais. Não foi fácil chegar a decisões sobre as diferenças entre variantes, por exemplo, ou sobre o vocabulário apropriado para certos conceitos nas disciplinas. Usando as estratégias desenvolvidas pela secção de Alfabetização Bilingue de Mulheres, mesmo sem fazer a testagem e redacção tão sistemáticamente, o PEBIMO conseguiu desenvolver os seguintes livros do aluno e do professor em Changana e Nyanja:

Leitura na L_1	1ª - 5ª classes
Matemática	1ª - 3ª
Ciências Naturais	3ª
Livros de contos	vários

Além disso, o PEBIMO elaborou materiais de leitura em Português para 2ª - 4ª classes, e algun material de apoio aos livros do SNE para a 5ª classe. Pode-se criticar o número de erros e a qualidade da impressão, mas dentro de relativamente pouco tempo o projecto conseguiu produzir muitos materiais. **(Ver o Anexo I para a bibliografia do PEBIMO.)**

Os materiais não reflectem metodologia muito inovadora do ensino bilingue. Devido à mesma falta de assistência técnica acima referida, os materiais de oralidade e leitura nas línguas não fizeram uso da metodologia mais indicada. Os professores bilingues usaram basicamente os mesmos métodos que se usam no SNE; já mencionamos que observou-se que ensinavam a L_1 da mesma maneira que ensinavam a L_2, como se os alunos não pudessem compreender.

Nos materiais de leitura na L_1, a abordagem adoptada consistiu em iniciar com o método analítico-sintético, passando rápidamente pelas letras do alfabeto e as sílabas, e mudar na 2ª classe para textos, a maioria dos quais não têm exercícios de análise. Parece que não têm base em nenhum esboço curricular que poderia explicar o que devia ser ensinado a cada nível, e não observam nenhuma sequência psicológica de aprendizagem. Por exemplo, um pequeno estudo do livro de Changana da 2ª classe mostra que os textos variam entre 40 e 91 palavras, e entre 7 e 15,5 palavras por frase, independentemente da ordem da sua apresentação no livro (Matavele & Mucavele, 1993, bibliografia do PEBIMO). Esta edição, como muitas das outras, não deixa espaços claros entre palavras; vimos o resultado disto na escrita de alguns alunos da 4ª classe, que não conseguiram dividir as suas frases em palavras.

Os materiais de Português providenciam um período bastante curto de oralidade, e depois dependem de diálogos. Os temas são geralmente apropriados, mas alguns dos objectivos dados nas orientações metodológicas demonstram a falta de conhecimento das etapas de aquisição de uma língua segunda. Nas primeiras etapas, quando a criança não pode fazer mais que comunicar minimamente na língua, dizem que o professor deve exigir que ela:

> Fale alto e individualmente
> Construa frases completas
> Repita frequentemente as frases construídas para a sua memorização
> Descreva as imagens...livremente (Manhice, 1994d, bibliografia do PEBIMO).

Infelizmente, a memorização de diálogos não conduz o aluno a comunicar livremente. Há algumas sugestões para evitar a abordagem tradicional, por exemplo a não utilização do coro, a fala clara do professor, e a expressão de ideias pelos alunos; infelizmente, os manuais do professor não explicam bem como o professor deve mudar as suas práticas para implementar as novas. A única excepção é o livro de Português da 4ª classe, que é o melhor organizado e dá mais orientações metodológicas, embora ainda não observe uma sequência realística de aprendizagem (Sengo, Moreno, & Hofisso, 1996a & b, bibliografia do PEBIMO).

Nos materiais traduzidos de Português para a L_1, os de Matemática e Ciências Naturais, houve adaptações ocasionais para conceitos mais relevantes para os alunos, e corrigiram-se alguns erros que existiam nos materiais do SNE. Se tivessem tido um esboço curricular poderiam ter feito mais adaptações à realidade dos alunos, tornando o curriculum bilingue muito mais relevante.

5.2.4 Preparação profissional dos professores

Os professores têm a responsabilidade de fazer o seu melhor, mas têm direito a uma capacitação adequada à tarefa. Aparentemente o projecto PEBIMO experimentou sucessos e dificuldades nos dois lados.

O projecto escolheu professores com bastante potencial, mas tirou a sua motivação. Na literatura internacional realça-se a necessidade das experiências recrutarem professores com simpatia para o ensino bilingue e para a comunidade. O projecto PEBIMO reuniu professores primários experientes que já tomaram iniciativas de alfabetizar-se na L_1, e escolheu os que julgou como mais qualificados e motivados. Mesmo 4 anos depois, durante as entrevistas, estes professores expressaram a sua satisfação com o ensino bilingue e o rendimento dos seus alunos. Por outro lado, queixaram-se da falta de recursos e de estímulos, pensando que sempre trabalharam mais que os professores do SNE, e mostraram-se desmotivados com o trabalho que o projecto exigiu. Há evidência nos relatórios que o projecto criou estas dificuldades porque despertou a esperança de certas ajudas financeiras que nem sempre deu. Por exemplo, no ano 1996 deu "estímulos" aos professores bilingues, o que não compensava totalmente o trabalho extra que foi exigido desde 1994 em termos de aulas de recuperação dadas. É verdade que o projecto tem uma posição difícil: de um lado, quer ajudar os professores, cujo salário normal é muito baixo; e de outro lado, tem a responsabilidade de não estabelecer precedentes que não são sustentáveis no futuro.

Os professores bilingues foram capacitados, com limitações de tempo e de metodologia. Os seminários de capacitação decorreram sem falta durante 2 semanas de férias no início de cada ano lectivo, de 1993 a 1997. Segundo os relatórios, a capacitação consistia no seguinte:

Familiarização com os novos materiais
Metodologia de ensino bilingue
Ortografia da L_1 (de acordo com o NELIMO)
Funcionamento da L_1

Na altura da avaliação, os professores não experimentaram muitas dificuldades na escrita da L_1. Nas outras disciplinas, trouxeram as suas dificuldades e tentaram resolvé-las durante os seminários. Era de métodos bilingues que os professores precisavam mais. Desde a transição ao Português os alunos experimentaram várias dificuldades, e os professores sabiam que faltavam estratégias para ajudar. Observamos que os professores não conseguiram liberar-se dos métodos tradicionais para ensinar as línguas. Leram os textos na L_1 antes de deixar os alunos os lerem, como se fosse uma língua não entendida. Em vez de usar métodos comunicativos para o ensino de Português como língua segunda, e desenvolver o vocabulário, a tendência foi de depender da exposição e da memorização. Não conheciam métodos bilingues que poderiam ter facilitado o ensino das disciplinas como Ciências Naturais, como por exemplo o método "Prever-Rever" que usa a L_1 sistematicamente (antes e depois da aula dada em Português) para apresentar os conceitos básicos e depois revê-los. Nas entrevistas quase todos os professores recomendaram maior capacitação na área de didáctica de línguas, indicando que a metodologia que receberam não foi suficiente. A equipa central queixou-se da dificuldade da adaptação dos professores às metodologias recomendadas, mas não houve evidência de que os métodos de língua segunda foram bem entendidos da parte dos formadores.

Os coordenadores que iam acompanhar os professores no terreno, e os directores de escola nos últimos anos, receberam a mesma capacitação e não estavam em condições para oferecer apoio técnico na área do ensino bilingue.

5.3 Qualidade de Educação Providenciada

5.3.1 Retenção e sucesso escolar

Como já foi discutido, o objectivo principal da experimentação foi verificar se o ensino bilingue poderia influir positivamente no alto nível de desperdício escolar experimentado no EP1 em Moçambique. Este objectivo é particularmente difícil de avaliar porque as categorias de desistência e aproveitamento envolvem muitas variáveis que a experiência não controlou. Temos algumas estatísticas que nos dão indicações positivas sobre o PEBIMO.

Parece que o PEBIMO experimentou menos desistência. A primeira dificuldade na comparação é que o abandono escolar resulta de várias situações que podem não ter nada a ver com o ensino. No caso do PEBIMO, os professores e directores de escola fizeram esforços extras para manter os alunos no projecto, o que não foi o mesmo caso com os alunos do SNE. Na província de Gaza a retenção foi boa como resultado, mas não temos maneira de saber se o ensino bilingue foi a razão. Na província de Tete a experiência perdeu muitos alunos por abandono mas, neste caso, o ensino bilingue provavelmente não foi a razão. As turmas foram formadas durante a guerra, e ao longo dos anos as famílias deslocadas começaram a voltar para as suas zonas de origem. A escola em Moatize ficou com 8 alunos na turma do PEBIMO porque fechou a mina CARBOMOC onde trabalhavam os seus pais.

PEBIMO:	Desistência em TETE	Desistência em GAZA
1ª classe	11 %	4 %
2ª classe	18 %	11 %
3ª classe	10 %	9 %
4ª classe	15 %	4 %
Taxa de desistência por província (EP1)[12]:	13 %	7 %

Pode-se ver que mesmo com dificuldades fora do controlo da experiência, a taxa de desistência é as vezes melhor e as vezes pior que a do SNE em cada província. Como é o caso com estudos longitudinais, não é fácil manter amostras fixas ao longo dos anos. Entre a 1ª classe e o primeiro semestre da 5ª classe em 1997, a experiência perdeu 52% dos alunos. Mesmo se todos os restantes (48%) não terminarem a 5ª classe, esta taxa é bastante positiva em comparação com o SNE; segundo a investigação de Martins (1992), só 77 em 1000 (ou 7,7%) dos alunos que entram na 1ª classe terminam a 5ª classe.

Parece que o PEBIMO atingiu níveis mais altos de aprovação. A segunda dificuldade em avaliar o objectivo principal é que não houve formas de os alunos do PEBIMO repetirem o nível depois da 1ª classe, como já foi explicado. As escolas mantiveram os mesmos alunos nas turmas experimentais, que prosseguiram com o nível seguinte cada ano. Felizmente, os professores registaram os alunos que aprovaram e os que reprovaram em cada ano, o que nos dá uma indicação bruta do sucesso escolar experimentado no ensino bilingue.

---

[12] Para comparar, estas são as taxas gerais do SNE em 1995, por província, segundo o MINED, 1996a, p. 6.

	Aproveitamento PEBIMO[13]	Aproveitamento SNE[14]	Diferença
1ª classe	74 %	55 %	+ 19 %
2ª classe	89 %	58 %	+ 31 %
3ª classe	77 %	57 %	+ 20 %
4ª classe	71 %	61 %	+ 10 %

Não há maneira de verificar a validade da comparação, mas como os professores do PEBIMO têm muitos anos de experiência no SNE podemos presumir que tinham critérios parecidos com o SNE para avaliar o aproveitamento dos seus alunos. Como se pode ver, a percentagem de aproveitamento foi muito elevado na 2ª classe, o que foi muito animador para os participantes na experiência. A percentagem do aproveitamento baixou bastante na 4ª classe, o que pode ser atribuido, em parte, à transição brusca para o Português. Poderíamos também esperar uma taxa crescente de reprovação porque os alunos reprovados nos anos anteriores ainda ficam nas turmas, além dos alunos que começaram a ter dificuldades no próprio ano. O aproveitamento do PEBIMO é ainda bastante melhor (entre 16 e 27%) do que as taxas gerais do SNE.

5.3.2 Participação das raparigas

Não foi prevista a avaliação deste aspecto na experiência, mas se falamos do desperdício escolar é necessário considerar a participação feminina. Há relações interessantes entre língua e género que poderiam influir no ensino, e exploramos a possibilidade de que o ensino bilingue tiver influência positiva na situação das raparigas. Os pressupostos são que a língua materna é a língua da casa,[15] que a rapariga tem mais ligação com a casa que o rapaz, e que a utilização da língua da casa na escola pode ajudar a rapargia de alguma maneira-- participação, entendimento, motivação, auto-confiança-- que pode ser medida. Isto exige a comparação entre PEBIMO e SNE em relação ao género.

O comportamento dos professores do PEBIMO perante as raparigas foi tradicional. Falando das observações, não temos dados para distinguir o comportamento dos alunos relativamente ao género. Em geral, os alunos do PEBIMO participavam mais nas discussões, e podemos presumir que as raparigas do PEBIMO têm mais oportunidades de participar que as raparigas do SNE, mas não temos indicações especiais no rendimento. Nós como observadores tínhamos a impressão que as professoras têm tendência a dar mais atenção às raparigas que os professores, mas não fizemos observações específicas para avaliar esta variável. Sabemos que o PEBIMO não fez nada de especial em termos de sensibilização dos professores; podemos presumir que o seu comportamento é comparável com o dos professores do SNE.

---

[13] Estes dados foram apresentados no documento preparado para o III Seminário de Radiodifusão em Línguas Moçambicanas (Grupo de Educação Bilingue, 1996, p. 3).

[14] Para comparar, estas são as taxas gerais do SNE em 1995, por nível, segundo o MINED, 1996a, p. 11.

[15] É notável que a testagem dos materiais na L_1 é feita sempre com as mulheres da comunidade, tendo sido julgadas como conservadoras das variantes da zona.

É possível que mais raparigas sobreviveram até à 4ª classe nas turmas do PEBIMO. Como o número de raparigas não foi controlado nas amostras da experiência, é difícil comparar as taxas de reprovação. Se observamos a idade, notamos que as raparigas do PEBIMO são menos velhas que os rapazes, ao contrário no SNE, onde as raparigas são mais velhas.

	Raparigas	Rapazes	
PEBIMO	10,5 anos	11,0 anos	(Raparigas -0,5)
SNE	12,2 anos	11,9 anos	(Raparigas +0,3)

Se presumimos que as raparigas entram para a escola com a mesma idade que os rapazes, significa que mais raparigas do SNE são repetentes, mas a diferença não é tão grande para ter certeza disso.

Fiz uma pequena análise sobre os alunos sobreviventes do PEBIMO em Tete, usando os nomes deles para distinguir o género. As raparigas que iniciaram a 1ª classe representaram apenas 38% da população experimental, mas na 4ª classe tinham mudado para 47%. Uma maior percentagem de raparigas que de rapazes sobreviveu até à 4ª classe: 47% das raparigas matriculadas em Abril de 1993 ainda estavam nas turmas testadas no fim de 1996, em comparação com apenas 36% dos rapazes. Não temos dados comparáveis das turmas do SNE, mas se pensamos no estudo já mencionado do Martins (1992), onde apenas 7,7% dos alunos do SNE sobreviveram para terminar 5ª classe, esta taxa de 47% para as raparigas do PEBIMO pode ser significativa.

É possível que as raparigas do PEBIMO tenham experimentado uma vantagem linguística. Há evidência que as raparigas têm melhor rendimento nas línguas, em geral. Na testagem da prova de Português em Zimpeto, perto de Maputo, notamos uma grande diferença (de 12%) no rendimento entre raparigas e rapazes, mas não houve diferença nas provas de Ciências Naturais nem de Matemática. Paralelamente, quando testamos os alunos da experiência e do SNE ("controlo") não houve muita diferença nas últimas disciplinas; na prova de Português, as raparigas do PEBIMO atingiram uma média de 4% mais que os rapazes, e as do SNE 2% mais **(ver o Anexo G para os resultados por turma e por género)**. Na identificação do rendimento positivo ou negativo em Português (para os testes individuais), os professores do PEBIMO mencionaram mais raparigas no rendimento positivo e menos raparigas no negativo que os seus colegas do SNE. Portanto, é possível que as raparigas do PEBIMO tenham beneficiado de uma vantagem linguística mesmo em Português, a sua língua segunda; contudo, precisamos de mais informação para comprová-lo.

Porque não temos dados mais conclusivos? É possível que qualquer efeito positivo que tivesse havido com a utilização da L_1 não tenha sido suficientemente forte para opor-se às condições que sempre desfavorecem as raparigas no SNE. Um bom exemplo é a imagem da rapariga nos materiais didácticos. Numa pequena análise de dois livros de leitura na L_1, contei os desenhos de rapazes e raparigas. Nos dois casos, o número de imagens de rapazes é o dobro. Um destes livros mostrou também o dobro do número de homens em relação ao número de mulheres. Podemos concluir que os materiais bilingues não introduziram nenhuma inovação relacionada com a participação da rapariza no EP1.

5.3.3 Metodologia e interacção na sala de aulas

Segundo as nossas observações, a língua de ensino conta muito na participação dos alunos na sala de aulas. As turmas do PEBIMO comparam-se muito favoravelmente às do SNE **(ver o Anexo E para o resumo das observações)**.

Há mais interacção entre os professores e alunos do PEBIMO. Em geral, notamos que os alunos bilingues participam muito mais activamente nas discussões e foram menos inibidos para responder às perguntas dos seus professores. Mesmo que ainda faltem boas técnicas para estimular discussão, os professores do PEBIMO conseguiram criar mais situações em que os alunos falaram nas aulas. Sem dúvida, a utilização da L_1 facilitou o diálogo entre professor e alunos e, pelo menos, em alguns casos observados permitia aos alunos fazerem perguntas individualmente e receberem correcções dos professores.

Em comparação, os alunos do SNE ficam calados ou dão respostas de poucas palavras, e não iniciaram nenhuma discussão com os seus professores. O clima era mais formal e o processo mais ritualizado. Mesmo que as turmas do SNE são maiores, o número de alunos não explica a diferença tão grande entre a participação dos alunos nas aulas.

Quando discutimos os resultados das observações com os professores bilingues no Seminário de Capacitação em Janeiro de 1997, uma professora mencionou que foi a primeira vez que ouviu palavras tão encorajadores sobre a sua prática. Aparentemente, os professores estavam mais acostumados a ouvir críticas quando eram observados; mesmo assim, nas entrevistas os professores expressaram a sua satisfação com a interacção experimentada nas aulas bilingues.

O ambiente na sala de aulas é mais cómodo no PEBIMO. Notamos que o professor que usa a L_1 tem uma atitude diferente perante o aluno; ele e o aluno estão à vontade, como se estivessem em casa. Vimos um caso em que o professor bilingue tinha feito um erro no quadro; os alunos chamaram a sua atenção respeitosamente, ele corrigiu o erro, e ele riu com os alunos. Há uma aproximação entre aluno e professor que não é igual no SNE, onde os alunos conversam e riem, mas não com o professor. Um dos professores bilingues que tinha mais aproximação com os seus alunos tomou a iniciativa de usar os nomes "da casa" dos alunos em vez de usar os nomes oficiais da escola, que não têm muito a ver com a cultura da casa. Tais estratégias servem para diminuir a distância cultural entre escola e casa, e podem tornar a aprendizagem mais relevante.

A literatura sobre o ensino de língua segunda realça a necessidade de criar um clima relaxado para não inibir a aprendizagem. O ambiente cómodo e feliz no PEBIMO parece influir na comunicação na sala de aulas, mesmo quando falam em Português. As discussões foram mais animadas durante as aulas de L_1, mas os alunos bilingues conseguiram exprimir-se na língua segunda durante as outras aulas observadas.

Alguns professores discutiram também a vantagem que a utilização da língua materna tem na preservação de valores culturais; por exemplo, os alunos de Gaza foram observados a entregar o seu trabalho aos adultos com uma mão suportando a outra, da maneira tradicional. Aparentemente, esta coerência da educação entre escola e casa foi bem recebida pelos pais.

5.3.4 Desempenho linguístico dos alunos

Como mencionamos em cima quando falamos do modelo de ensino bilingue, a prova de Português escrito **(ver o Anexo G)** mostrou que os alunos do PEBIMO estão atrasados no seu desenvolvimento linguístico em Português. Na prova de Português escrito, a diferença média foi 13% em favor dos alunos do SNE. Sabemos da literatura que o desenvolvimento adequado da L_1, acompanhado por um bom programa de desenvolvimento oral na L_2, resulta em altos níveis de funcionamento nas duas línguas. No fim da 4ª classe, os alunos do PEBIMO ainda não tinham atingido estes níveis.

Os alunos do PEBIMO têm dificuldades linguísticas que podem ser remediadas. A prova de Português escrito demonstra as deficiências no modelo e nos métodos do PEBIMO. Mesmo assim, há indicações que os alunos podem recuperar o terreno perdido com tempo, principalmente, porque continuam com o desenvolvimento na L_1 e podem transferir estas habilidades à L_2. Por exemplo, já notamos na discussão da falta de validade da comparação **(ver o Capítulo 4, secção 4.4)** as diferenças seguintes entre os alunos de cada tipo de ensino:

	PEBIMO	SNE
Idade (média)	10,7	12,1
Anos a estudar a L_2 como disciplina	2,25	4
Anos de ter a L_2 como meio de ensino	1	4
Horas a estudar a L_2 por semana (4ª)	6	12

Mesmo com estas diferenças que parecem favorecer completamente o SNE, nos testes da fala/leitura em Português **(ver no Anexo G)**, vimos que os melhores alunos de cada sistema (bilingue ou SNE) tinham quase os mesmos resultados, e que os piores foram também semelhantes entre PEBIMO e SNE. Isto significa que, pelo menos, os melhores alunos do PEBIMO já estão a aproveitar do ensino bilingue, porque com muito menos tempo em Português conseguem falar e ler em níveis comparáveis. Com mais desenvolvimento das duas línguas, é possível que os alunos do PEBIMO recuperem o que perderam quando fizeram a transição ao Português numa fase ainda não aconselhável.

Nos testes de ditado em Português **(ver no Anexo G)**, a diferença média foi 5% em favor do SNE. Neste caso parece significativo que, apesar de estudar o Português durante menos tempo, os alunos do PEBIMO cometeram os mesmos erros que os seus colegas do SNE. Muitos dos alunos bilingues demonstraram o conhecimento de estratégias fonéticas para escrever palavras em Português; por exemplo, em vez de escrever "asseada" escreveram "açeada." Parece que transferiram as estratégias que aprenderam na primeira língua à segunda, e que também aprenderam aspectos específicos sobre o Português (a letra "ç," por exemplo).

O projecto testou a L_1 no fim de cada ano, mas as provas não estavam corrigidas até à altura deste relatório. Julgando pelas constatações dos professores e pelas observações de 5 aulas de leitura na L_1, podemos dizer que a maior parte dos alunos do PEBIMO tem atingidos níveis satisfatórios de alfabetização na sua língua materna. Os pais disseram que estavam contentes porque as crianças podem escrever cartas a familiares e ler a Bíblia na igreja, tudo na L_1.

5.3.5 Desempenho nas outras disciplinas

A informação qualitativa indicou que o desempenho dos alunos foi bom. Quase todos os entrevistados opinaram que os alunos do PEBIMO tinham melhor rendimento que os alunos do SNE. Os professores disseram que notaram uma diferença quando compararam os alunos bilingues com os alunos que ensinaram no pyassado. Os directores concordaram que os alunos do PEBIMO estavam mais avançados. Foi reportado que os pais, fazendo também a comparação informal, notaram algumas diferenças no comportamento dos seus filhos em casa, e solicitavam educação bilingue para todos. Segundo as observações, os alunos bilingues participaram mais e mostraram o que tinham aprendido. Conseguiram fazer a recontagem de histórias sem dificuldades. Toda a evidência qualitativa indicava que os alunos experimentais tinham melhor rendimento. Ou por realismo ou por idealismo, os participantes na experiência não informaram as dificuldades que os alunos iam experimentar nas provas escritas.[16]

Nas três provas escritas, o PEBIMO não tinha melhores resultados que o SNE. Os alunos do PEBIMO não atingiram níveis tão altos como os do SNE em nenhuma das três disciplinas testadas; a diferença média variava entre 6 e 28 pontos percentagens. **(Ver o Anexo H para os resultados e a análise das provas de Matemática, Ciências Naturais, e Português.)** Quando discutimos os resultados com os professores e outros quadros do PEBIMO em Janeiro de 1997, estavam desapontados, mas ainda acreditaram nas suas percepções porque acompanham o desempenho diário dos seus alunos. Concordaram que seria importante confirmar as percepções com evidência do rendimento positivo dos alunos, e disseram que os resultados das provas que eles construiram e deram no fim do ano eram melhores.

Quando compensamos estatisticamente, o PEBIMO compara-se melhor com o SNE. Sabendo que não foi completamente justo comparar as provas do PEBIMO com as do SNE, pelas razões já explicadas (principalmente a selecção da amostra e o modelo de ensino bilingue), analisamos as diferenças com o objectivo de esclarecer as dificuldades dos alunos e as possíveis áreas em que beneficiaram do ensino bilingue. Para compensar a diferença inerente na amostra, pensamos na prova de Matemática, uma vez que foi um instrumento quase livre de linguagem. Se aceitamos que a diferença média entre alunos na prova de Matemática representa a diferença de habilidades inerente nas turmas de PEBIMO e SNE, podemos ver os resultados das outras provas de outra maneira.

Como pode-se ver na tabela em baixo, a diferença média nos resultados da prova de Matemática em Tete, por exemplo, foi 16%. Se presumimos que esta percentagem representa a diferença inerente, podemos subtrair a 16% de cada resultado para compensar. A diferença em Gaza é 28%. Depois da compensação, os resultados dos alunos do PEBIMO são muito mais positivos.

---

[16] Um dos directores de Tete constatou em Janeiro de 1997 que, nos testes finais da 4ª classe, os alunos de PEBIMO da sua escola tinham melhor rendimento que os do SNE em Matemática e em Português (leitura e escrita). Quando foi questionado ele admitiu que os do SNE foram melhores em Ciências Naturais, História, e Português (redacção). É possível que os técnicos na escola generalizaram os resultados mais positivos sem reconhecer que houve dificuldades.

Província	Disciplina	Diferença PEBIMO-SNE	Diferença compensada
TETE	Matemática	16 % (SNE)	16 - 16 = 0 (iguais)
	Ciências Naturais	6 % (SNE)	6 - 16 = **10 % (PEBIMO)**
	Português	8 % (SNE)	8 - 16 = **8 % (PEBIMO)**
GAZA	Matemática	28 % (SNE)	28 - 28 = 0 (iguais)
	Ciências Naturais	28 % (SNE)	28 - 28 = 0 (iguais)
	Português	25 % (SNE)	25 - 28 = **3 % (PEBIMO)**

Em termos dos escores brutos, então, os alunos do PEBIMO não têm tantas habilidades como os seus colegas do SNE. No entanto, quando corrigimos a diferença de nível das amostras, os alunos do PEBIMO têm tido maiores progressos durante a sua carreira escolar. Isto sugeria duas conclusões:

1. Embora os alunos do PEBIMO tenham tido uma desvantagem desde o início, conseguiram progredir mais rapidamente que os alunos do SNE nas três disciplinas testadas, além de poderem ler e escrever na L_1.

2. Com mais prática em Português durante a 5ª classe, temos motivos para acreditar que os alunos do PEBIMO vão avançar mais rapidamente e que vão ter melhores resultados nas provas finais em 1997.

5.3.6 Domínio afectivo dos alunos

Se podemos selecionar a vantagem qualitativa mais importante do ensino bilingue, seria ela o domínio "afectivo," ou o sentimento, do aluno. É lógico que o aluno que gosta da escola e gosta de aprender terá mais oportunidade para sucesso na escola e na vida. No mínimo, não podemos negar a importância da auto-confiança na aprendizagem.

Segundo todos os entrevistados, os alunos do PEBIMO estão à vontade na sala de aulas. Já comentamos sobre o clima feliz que foi observado, que até permitia a alunos com dificuldades a fazer perguntas aos seus professores. Também mencionamos a coerência dos valores culturais entre a sala de aulas de PEBIMO e a casa **(ver a secção 5.3.3 deste capítulo)**.

Para a equipa central, a evidência mais forte vem dos pais que têm observado diferenças entre os seus filhos dependendo do tipo de ensino, e têm pedido educação bilingue para os seus outros filhos. Vários pais entrevistados por Marcelo em Gaza disseram que os seus filhos a estudar no PEBIMO tomam mais iniciativa em casa e ajudam os seus irmãos a estudar, o que indica que os alunos tiverem uma atitude muito positiva sobre a sua experiência escolar.

5.4 Sensibilização Sobre o Ensino Bilingue

5.4.1 Atitudes da comunidade

As atitudes dos pais e encarregados de educação foram sobretudo positivas, segundo a reportagem dos professores e dos mesmos pais. Para entender a importância da sua reacção em 1996, é necessário saber quais eram as queixas no início do projecto.

O ensino bilingue não foi aceite facilmente por falta de informação. Segundo os entrevistados, os pais tinham dúvidas no início porque nem todos receberam informação sobre o ensino bilingue, e os seus filhos foram escolhidos sem o seu conhecimento. (Teria sido muito melhor para os responsáveis do projecto reunirem todos os pais para explicar o modelo e dar a justificação.) Também os pais estavam preocupados porque o Português não foi ensinado durante o primeiro ano. Segundo eles, a língua Portuguesa é muito importante para o futuro dos seus filhos.

Houve um caso em Gaza onde uma mãe queixou-se muito quando a sua filha no PEBIMO teve dificuldades na escola. A professora explicou que as dificuldades dela não tinham nada de ver com o tipo de ensino, mas a mãe tirou a rapariga da escola e matriculou em uma outra. Depois de um tempo ela voltou, pedindo desculpas e dizendo que a sua filha aprendeu mais nas aulas bilingues.

Os pais estão a favor do ensino bilingue. Os entrevistados forneceram várias razões por que os pais apoiam o ensino bilingue **(ver o resumo das entrevistas no Anexo F)**. As entrevistas que Marcelo conduziu pessoalmente em Gaza confirmaram que os pais estavam a favor. A razão principal foi que os seus filhos podem ler e escrever na L_1 **e** em Português. Estão orgulhosos quando recebem atenção na igreja por saber ler a Bíblia na língua materna. Podem ajudar a família (que anteriormente pagou para o serviço) a escrever cartas para familiares mineiros que trabalham na África do Sul. Finalmente, foi uma boa ajuda receber os materiais grátis.

As atitudes dos pais são importantes porque eles não são facilmente influenciados. Têm oportunidade de ver os resultados nos seus filhos e julgar se são os resultados desejados ou não; também podem comparar os alunos da experiência com os seus outros filhos. Eles mesmos podem não ter tido muita experiência com a educação formal, mas sabem o que querem para os seus filhos. São capaz de entender as vantagens do ensino bilingue e tomar decisões para melhorar a educação dos seus filhos. As turmas do PEBIMO em Gaza beneficiaram da criação espontânea de um grupo de pais do PEBIMO que foi bastante activa, apoiando as actividades do projecto.

5.4.2 Atitudes das entidades provinciais

Durante a primeira visita de avaliação às províncias, em Julho e Agosto de 1996, a equipa central teve encontros com os Directores Provinciais e Distritais de Educação. Em geral, as atitudes sobre o ensino bilingue foram bastante positivas, embora nem todos tenham muita informação sobre a experiência PEBIMO. Os dois Directores Provinciais estão bem informados. Procuraram saber como o projecto estava a andar, e que acções podiam tomar na DPE para apoiá-lo. Mostraram o seu apoio pessoal na utilização das línguas locais no ensino.

Durante a segunda visita de avaliação, no fim do ano lectivo, a equipa central reuniu com o Governador Provincial de Tete. Ele pediu dados sobre os resultados, e opinou que não seria necessário experimentar mais, que já estamos na altura de ampliar o ensino bilingue primário, porque muitas pessoas já estão convencidas. Em uma reunião semelhante com o Governador Provincial de Gaza no início de 1997, a equipa central também recebeu apoio.

Não devemos subestimar a importância das opiniões das entidades provinciais, porque é provável que reflictem muito as atitudes das populações onde vivem e trabalham. Muitas decisões feitas no nível central poderiam ser melhor informadas no terreno, onde as decisões serão implementadas.

5.4.3 Tipo de aluno produzido

Durante esta avaliação encontramos várias informações sobre o tipo de aluno que está a ser produzido pela experiência PEBIMO. Tem algumas características positivas que são diferentes dos seus colegas do SNE:

O aluno bilingue pensa e expressa-se na sala de aulas.
Segundo as observações, os alunos participam e fazem comentários nas discussões com os professores. Isto pode ser uma razão que os professores vêem os seus alunos como mais avançados que os do SNE.

O aluno bilingue é feliz e gosta da escola.
Segundo as observações, os alunos estão à vontade na sala de aulas. Gozam de uma aproximação ao professor que nem sempre existe no SNE. Segundo as entrevistas, estes alunos gostam mais da escola e dos seus estudos.

O aluno bilingue toma iniciativa em casa e exibe alta auto-confiança.
Os pais e professores acreditam que os alunos bilingues são melhores. Evidentemente, estão a perceber certas qualidades que não conseguimos medir com as provas escritas.

O aluno bilingue pode ler e escrever em duas línguas.
Podem não ter atingido os mesmos níveis de conhecimento da língua Portuguesa que os seus colegas no SNE, mas os alunos do PEBIMO podem ler e escrever funcionalmente em Português e têm níveis de alfabetização bastante altos nas suas línguas maternas.

Professores, pais, e entidades oficiais de Moçambique podem concordar que estas características são desejáveis. Em vez de ouvir as exposições do professor e reproduzir a matéria, o aluno do PEBIMO, mais provavelmente, fará uma pergunta ou um comentário. Quando se reconhece que este aluno tinha algumas desvantagens relacionadas com as dificuldades da experiência em aplicar o ensino bilingue no terreno, e ainda conseguiu adquirir estas qualidades tão positivas, acredita-se que a utilização da língua materna no ensino primário tem valor.

5.5 Conclusões

Mesmo sem mudar o modelo, os métodos, ou o desenvolvimento da língua segunda, podemos prognosticar um melhor rendimento para os alunos do PEBIMO em 1997 na 5ª classe, julgando

pelo facto que eles terão mais um ano para aprender a língua Portuguesa, e mais um ano para estudar a sua língua materna. Segundo as teorias, o desenvolvimento das duas línguas vai apoiar os alunos na sua transição completa ao ensino na língua oficial.

Se esta avaliação pudesse ser feita outra vez, a recomendação seria implementar algumas técnicas diferentes. As provas escritas mediram o rendimento "reprodutivo," segundo o sistema normal, e serviram para demonstrar este tipo de conhecimento. Teria sido óptimo ter encontrado maneiras de medir ou avaliar comparativamente as características percebidas pelos professores e pais como positivas; por exemplo, muitas pessoas disseram que os alunos do PEBIMO eram "melhores" sem poderem explicar como. Nas observações, notamos que os alunos estavam mais à vontade, mas não medimos sistematicamente estas características. Do ponto de vista da qualidade do ensino bilingue, ainda falta alguma informação sobre a realização dos seus objectivos.

No entanto, do ponto de vista do futuro, parece que esta avaliação da experiência PEBIMO nos dá uma base adequada para fazer recomendações. Há muitas indicações sobre o potencial do ensino bilingue, e bastante evidência dos resultados desejados. Também há informação sobre as práticas que devem ser mudadas para tornar o ensino mais eficaz. O capítulo seguinte discute as recomendações a curto prazo, e o último capítulo as recomendações a longo prazo, para a futura implementação do ensino bilingue em Moçambique.

CAPÍTULO 6
RECOMENDAÇÕES PARA O PROJECTO

6.1 Introdução

Impor um sistema bilingue agora em Moçambique (como Malawi fez há poucos anos com a língua Chichewa) não funcionaria bem porque faltam algumas condições básicas, incluindo os currículos, a sensibilização das comunidades, e a formação dos quadros pedagógicos. O PEBIMO descobriu estas necessidades no processo de experimentar a utilização da L_1 para melhorar a qualidade do ensino primário. Já temos uma melhor ideia de como implementar esta inovação, e temos informação sobre os passos a seguir de modo a sermos mais cuidadosos. Da nossa perspectiva, devemos tomar os primeiros passos agora.

Muitas das recomendações apresentadas aqui saíram da última discussão entre a avaliadora e os participantes do Seminário de Divulgação, que teve lugar em Inhambane depois da capacitação dos professores bilingues, em Janeiro de 1997. Foram discutidas outra vez no Seminário de Divulgação no INDE, em Março de 1997, e representam um conjunto de opiniões sobre a experiência PEBIMO.

6.2 Melhoraramento do Projecto no Último Ano (1997)

Como podemos ver dos resultados da avaliação, há várias dificuldades no projecto PEBIMO que sugerem algumas adaptações e correcções. Não é possível corrigir algumas acções do passado, mas aprendemos dele. Esta secção tem mais a ver com as acções possíveis a curto prazo para maximizar os sucessos do PEBIMO, em particular no rendimento dos alunos.

<u>É necessário tomar decisões sobre os reprovados que não devem estar na 5ª classe.</u> Cada escola do PEBIMO, com o apoio técnico da equipa central, precisa de resolver o problema da existência dos alunos reprovados dentro das turmas experimentais da 5ª classe. É irresponsável permitir que estes alunos passem à 6ª classe sem dominar as habilidades que precisam para sobreviver no SNE, e que são, principalmente, habilidades linguísticas.

Esta situação poderia ter sido evitada se o projecto tivesse arranjado maneiras para os alunos repetirem, e se tivesse insistido na realização dos currículos completos em cada ano, em vez de permitir que os alunos prosseguissem ao próximo nível sem as habilidades necessárias. O projecto tentou resolver a dificuldade através de aulas de recuperação, mas não foi possível recuperar todos os alunos; eles precisam de estudar mais, e não necessariamente na 5ª classe. As recomendações são as seguintes:

+ O primeiro passo seria para os professores avaliarem as lacunas curriculares dos reprovados e determinar os níveis reais deles. Parece que isto já foi feito em Gaza no início do ano lectivo 1997, com a quarta turma formada de alunos com dificuldades. É verdade que será mais difícil em Tete, onde cada escola tem de resolver a situação individualmente por causa das distâncias. Talvez seria viável que os alunos passassem uma parte do dia na 4ª classe do SNE e outra parte com o professor bilingue na 5ª classe.

+ O segundo seria para os professores, directores, e coordenadores comunicarem com os pais e explicar quais são os níveis dos alunos. Se os alunos não são capazes de aprender a matéria da 5ª classe, o projecto deve ser honesto e assumir a responsabilidade para a situação. Parece que a turma especial em Gaza já foi chamada de 4ª classe, o que reconhece o nível mais apropriado destes alunos.

+ O último seria para o projecto PEBIMO pensar em trabalhar mais um ano (em 1998) com estes alunos, para assegurar que eles aproveitassem no máximo do ensino bilingue e que eles tivessem a oportunidade de prosseguir à 6ª classe como os seus colegas farão no fim deste ano. A equipa central e as escolas devem tomar medidas para garantir esta continuidade, com o apoio das Direcções Provinciais para colocar os professores apropriados.

A equipa central precisa de dar um apoio técnico intensivo e constante este ano. Os professores já expressaram a necessidade de aprender mais métodos para o ensino de Português como língua segunda, e sabemos que os alunos do PEBIMO precisam de mais desenvolvimento linguístico nas duas línguas. Uma das funções mais importantes da equipa central é de providenciar um apoio técnico.

+ A equipa central poderia usar o seu tempo no terreno mais economicamente e aproveitar a oportunidade para reforçar os métodos promovidos no último seminário de capacitação ou ensinar novos que ajudariam para o desenvolvimento da língua Portuguesa, e da L_1 porque contribui para o aproveitamento linguístico. Em vez de passar horas a observar aulas para depois fazer críticas, é preferível conduzir mini-seminários de capacitação, discutindo os problemas específicos dos alunos, oferecendo materiais de apoio, e demonstrando como é possível ajudá-los. Os professores (e os alunos) precisam de ser ajudados e encorajados.

+ A equipa central poderia trabalhar mais com os coordenadores provinciais do PEBIMO, outros técnicos designados pelas DPEs, e os directores das escolas para providenciar um bom acompanhamento técnico este ano. Sabendo que o acompanhamento foi bastante fraco ao longo dos anos, há que corrigir a situação agora, para animar os professores durante este ano importante, capacitar os quadros provinciais, e preparar o terreno para a futura aplicação do ensino bilingue primário nas províncias.

+ O INDE poderia trabalhar com o MINED para criar um certificado especial para os professores e coordenadores bilingues, reconhecendo as horas de capacitação, a participação na elaboração de materiais curriculares, a preparaçaõ e ensino de aulas extra, e os anos de experiência no ensino bilingue primário.

A equipa central deve assegurar que haverá lugares para os alunos do PEBIMO na 6ª classe. Se o projecto preparou bem os alunos, terão sucesso nos exames e prosseguirão à 6ª classe em 1998. Se não houver lugares para eles no EP2, corremos o risco de mais alunos abandonarem as carreiras escolares. O INDE precisa de trabalhar com as DPEs para garantir lugares para os alunos PEBIMO que se qualificam para a 6ª classe. Como notamos em baixo, a avaliação final depende muito dos resultados deles.

6.3 Preparação Para a Avaliação Final (1997-98)

Mesmo que a avaliação final é prevista para 1998, há várias medidas a tomar agora em preparação. Vale a pena preparar com antecedência os procedimentos da avaliação para evitar a falta de informação ou recursos no futuro. Pode-se também aproveitar o que aprendemos durante a avaliação que descrevemos em este relatório. Esta secção faz sugestões sobre a avaliação final do projecto PEBIMO.

Precisamos de recolher informação pessoal sobre cada aluno do PEBIMO. Para podermos seguir o aluno que sai da experiência depois deste ano, e saber algo sobre o seu futuro rendimento na escola ou no trabalho, temos que ter possibilidade de contactá-lo. Os professores podem pedir informação pessoal dos seus alunos durante o ano lectivo 1997 que ajudará com a recolha de dados em 1998. Por exemplo, precisamos de saber:

Onde vive o aluno (local da casa)?
Com quem vive o aluno (encarregado de educação)?
Na ausência do aluno, quem saberá onde está?
Qual é o plano do aluno para o ano 1998 (escola, trabalho, outro)?

Os professores podem ser responsáveis para actualizar a informação ao longo do ano. Esta actividade não será difícil para os professores do PEBIMO porque, geralmente, conhecem as famílias destes alunos.

Preparar, testar, e implementar alguns instrumentos da avaliação final. O projecto tem que decidir quais são os instrumentos de avaliação que quer utilizar. A recomendação seria para desenvolver alguns instrumentos inovadores (mencionadas no fim do Capítulo 5) e para enfocar em entrevistas com os participantes, especialmente com os alunos e os encarregados de educação. Algumas perguntas possíveis são as seguintes:

Entrevista aos alunos:

Quais são as línguas que falas em casa?
O que achas do ensino bilingue? Foi uma experiência positiva ou negativa?
Porquê?
Quais foram os problemas que tiveste? Os sucessos?
Se pudesses repetir a 1ª a 5ª classes, irias ao SNE ou ao ensino bilingue?
Porquê?
Como podemos melhorar o ensino bilingue?

Entrevista aos encarregados:

Quais são as línguas que o/a aluno/a fala em casa?
O que acha do ensino bilingue? Foi uma experiência positiva ou negativa?
Porquê?
Qual foi a percepção do ensino bilingue que teve no início?
Quais são as razões para utilizar a língua materna no ensino primário?
Quais são os problemas do ensino bilingue PEBIMO? Os sucessos?
Como podemos melhorar o ensino bilingue?
Gostaria de ter ensino bilingue para as outras crianças da família?

Se o projecto quer entrevistar os alunos e os encarregados de educação, vale a pena aproveitar a sua presença e disponibilidade este ano. Os professores, investigadores, e coordenadores do PEBIMO são as pessoas mais indicadas para entrevistar as pessoas, e não há garantía que vão pertencer ao projecto no próximo ano.

Planificar com antecedência as actividades de 1998. Uma avaliação final pode ter muitas dimensões. Algumas actividades possíveis são as seguintes:

+ Iniciar o ano 1998 com um seminário de avaliação. O projecto poderia aproveitar as 2 semanas em Janeiro (normalmente reservadas para a capacitação) para reunir os quadros e discutir a experiência em detalhe. Poderia também convidar outros intervenientes no processo desde o início para ter uma perspectiva histórica mais global.

+ Acompanhar o desenvolvimento dos alunos experimentais repetentes que ficam nas escolas em Tete e Gaza. O PEBIMO poderia aproveitar a presença dos repetentes para:
  Analisar as dificuldades deles.
  Providenciar auxílio quanto possível.
  Determinar que dificuldades podem ser evitadas durante o processo educativo
  Determinar que dificuldades podem ser remediadas durante o processo educativo

+ Acompanhar o desenvolvimento dos alunos experimentais que prosseguem à 6ª classe. O PEBIMO poderia seguir os alunos pelas suas carreiras escolares para:
  Observar o seu desempenho nas salas de aula.
  Falar com os seus professores sobre o seu desempenho.
  Discutir com o/a aluno/a e os pais como é a sua experiência na 6ª classe.
  Determinar se os alunos bilingues têm vantagens ou desvantagens relacionadas com a experiência.

6.4 Preparação Para o Futuro (1997-98)

O capítulo seguinte discute as perspectivas para a futura implementação do ensino bilingue em Moçambique. Há várias acções que poderíamos tomar agora que facilitariam o processo de implementação. Esta secção descreve algumas acções possíveis.

Criar mais sensibilização e envolvimento da comunidade. A equipe central do INDE poderia dar mais informação à comunidade, incluindo os resultados da avaliação. Nesta altura do projecto há oportunidade para sensibilizar os Moçambicanos a todos os níveis, e trabalhar para uma política linguística nacional de educação. Poderia coordenar esforços com o NELIMO, a SIL, e a Rádio Moçambique para divulgar informação sobre o ensino bilingue.

Integrar o ensino bilingue nas DPEs e DDEs tanto quanto possível. A equipa central poderia explorar quais dos técnicos provinciais e distritais estão mais interessados no ensino bilingue e envolvê-los no processo de avaliação, sensibilização, e planificação para o futuro. Poderia coordenar seminários ou reuniões coincidentes com actividades provinciais ou regionais, envolvendo também as ZIPs. Não há que esquecer os técnicos envolvidos na alfabetização de adultos nas línguas locais. Este tipo de integração pode tornar o ensino bilingue mais sustentável no futuro.

Rever e re-editar os materiais já escritos nas línguas maternas. Os materiais elaborados para o PEBIMO foram testados pela experiência, e a equipa central tem muito conhecimento sobre como corrigi-los. Seria ideal re-editar os livros, antes de esquecer ou perder a informação, sob a orientação de um especialista em ensino bilingue que pode aconselhar sobre o modelo e os métodos bilingues a usar. Este trabalho contribuirá muito para a preparação de esboços curriculares que serviriam para outras línguas na fase de expansão do ensino bilingue. Um esboço curricular modelo incluiria o seguinte:

1. Objectivos comportamentais do curriculum:
   O que é que o aluno deve poder fazer no fim de cada período lectivo?
2. Experiências na aprendizagem (métodos):
   Como é que o aluno vai ser ensinado?
3. Conteúdos do curriculum dosificados:
   O que é que o aluno vai aprender dentro de cada período lectivo?
4. Métodos de avaliar os objectivos:
   Como é que o aluno vai mostrar o que tem aprendido?

Formar os professores na metodologia do ensino de Português como língua segunda. Com ou sem ensino bilingue, o sistema educativo tem que reconhecer que a maioria de alunos Moçambicanos não fala Português quando entra na escola na 1ª classe. O PEBIMO e o INDE poderiam apoiar qualquer iniciativa de capacitação ou formação de professores na didáctica de línguas. O ensino de Português como língua segunda é um elemento essencial do ensino bilingue, e pode servir bem nas zonas linguisticamente homogéneas onde o ensino bilingue funcionaria. O ensino de Português como língua segunda pode também funcionar sozinho nas zonas linguisticamente heterogéneas, onde não é possível alfabetizar cada aluno na sua língua materna.

CAPÍTULO 7
PERSPECTIVAS PARA O FUTURO DO ENSINO BILINGUE EM MOÇAMBIQUE

7.1 Introdução

Dado o sucesso da educação bilingue em geral, os resultados encorajadores do projecto PEBIMO, e o potencial para obter resultados ainda melhores, a recomendação deste estudo seria a expansão gradual do ensino bilingue em Moçambique. Já sabemos da literatura internacional que o ensino bilingue primário funciona melhor que o ensino numa língua segunda, dependendo de certas condições. A maior parte destas condições existem em Moçambique, por exemplo, a existência de comunidades linguisticamente homogéneas, o desenvolvimento das línguas Bantu na forma escrita, o interesse crescente na alfabetização na L_1, e a capacidade crescente do MINED para apoiar o ensino bilingue tecnicamente. Já foram identificadas certas condições a considerar no futuro, que faltavam ao PEBIMO, por exemplo, a adopção de um modelo aceite para o ensino bilingue e dos métodos apropriados. Da mesma maneira, identificaram-se erros que se devem evitar no futuro, por exemplo o atraso na produção e distribuição dos materiais.

Nesta altura o MINED tem como imperativo melhorar a qualidade do ensino básico na perspectiva de uma mudança curricular, que terá implicações, entre outros aspectos, na formação de professores e na elaboração de materiais didácticos. É a altura mais indicada para iniciar a aplicação do ensino bilingue no terreno onde é apropriado, em paralelo com as outras inovações curriculares planificadas. O SNE pode aproveitar os benefícios imediatos da utilização da L_1 para melhorar o ensino no EP1 nas comunidades linguisticamente homogéneas.[17]

Muitas das ideias apresentadas aqui foram sugeridas e discutidas no Seminário de Capacitação de Professores do PEBIMO em Janeiro e nos Seminários de Divulgação desta avaliação em Janeiro e Março de 1997. Estas ideias podem servir como base para as discussões na planificação de acções futuras.

7.2 Linhas Gerais para a Implementação de um Programa Bilingue

Segundo a literatura no campo da educação bilingue, a experiência da autora em vários projectos bilingues, e os resultados do Projecto PEBIMO, há 10 linhas gerais que devem ser consideradas seriamente quando se implementa um programa bilingue. A maioria delas referem-se ao esclarecimento dos aspectos do programa antes de inicá-lo, e as outras têm a ver com uma boa preparação.

---

[17] Nota-se que o ensino bilingue do tipo discutido aqui não é facilmente aplicável onde há diversidade de línguas dentro da sala de aulas. Na falta de professores capacitados nas várias línguas ou um sistema onde os alunos trocam professores para diferentes disciplinas, a proposta para a situação linguisticamente diversa seria um programa intensivo de ensino do Português como língua segunda.

1ª Linha: Adopção de um modelo apropriado de educação bilingue. O ideal é 4 ou 5 anos de desenvolvimento de habilidades na L_1, acompanhado por um programa intensivo de ensino da expressão oral na língua segunda desde o primeiro dia de aula, antes de completar a transição para a L_2. Às vezes, como no caso do PEBIMO, opta-se por fazer a transição muito cedo, talvez reconhecendo que não é uma boa pedagogia, mas pensando que o público poderia não aceitar uma transição tardia. Ao contrário, com uma boa explicação a comunidade vai gostar do modelo apropriado porque verão que a língua oficial faz parte do curriculum desde o início, só que não é usada para a alfabetização inicial, e que o resultado será uma boa alfabetização também na língua segunda.

2ª: Objectivos claros. É necessário que os objectivos sejam claros e possam ser avaliados ou medidos tanto ao longo do programa como no fim (quando os alunos se graduam no ensino bilingue), permitindo verificar que o programa está a funcionar e identificar problemas, para que se possa fazer mudanças e resolvê-los. Ao mesmo tempo precisa-se ter a flexibilidade de mudar os objectivos quando necessário. Por exemplo, o PEBIMO tinha só uma meta que podia ser medida-- reduzir o desperdício escolar experimentando a utilização da L_1-- mas durante o processo verificou-se que os alunos não podiam repetir as classes porque isso não foi previsto, tornando o objectivo impossível de medir. Curiosamente, ao longo dos anos, a valorização da L_1 e da cultural local tornou-se um objectivo que, apesar de não ter sido previsto, os intervenientes no processo identificaram-no como importante e foi atingido.

3ª: Sensibilização e educação das famílias e comunidades. É imperativo reunir com os pais ou encarregados de educação e as comunidades locais, com antecipação, para explicar o programa planificado. Se possível, dever-se-á oferecer a opção do ensino bilingue e deixar à escolha das famílias, quer dizer, que se houver 3 turmas da 1ª classe na escola, 1 ou 2 poderão ser bilingues. Ou ainda, pode-se chegar a uma decisão entre a comunidade e a escola, mas todos os participantes têm que tomar uma decisão bem informada. Desta maneira, a comunidade ficará envolvida no programa desde o início, e vai trabalhar para torná-lo um sucesso. No início pode dirigir-se às comunidades que já têm programas de alfabetização de adultos na língua materna[18] porque, como o PEBIMO notou em Moçambique, estas pessoas reconhecem o valor da abordagem bilingue porque elas mesmas a experimentaram.

4ª: Integração do programa na estrutura do Ministério de Educação. Um programa coerente de ensino bilingue deve funcionar dentro da estrutura do sistema nacional de educação. Isso implica a capacitação dos quadros apropriados para desenvolver os currículos e materiais didácticos, e a formação e acompanhamento dos professores bilingues. O PEBIMO funcionou como projecto do INDE em paralelo com o MINED, e mesmo fazendo esforço para envolver as DPEs, ficava, ainda assim, demasiado centralizado em relação aos recursos financeiros e técnicos. Por exemplo, verificou-se mais tarde que teria sido ideal envolver os directores de escola e os técnicos pedagógicos locais porque funcionaram como recursos pedagógicos no terreno. Sem esta integração no sistema normal e no funcionamento diário da educação, a

[18] Notamos também a vantagem experimentada pelo PEBIMO nas zonas perto da fronteira de Malawi, onde o seu sistema nacional bilingue é geralmente bem aceitado.

aplicação dos resultados da experimentação, e a futura sustentabilidade da inovação (neste caso a utilização da língua materna) estão em perigo.[19]

5ª: Responsabilidades esclarecidas. As tarefas devem ser claras, especialmente as das DPEs do MINED, em particular para os técnicos envolvidos na coordenação e/ou na supervisão das escolas bilingues. Como o PEBIMO verificou, é aconselhável envolver os directores de escola e os directores pedagógicos na capacitação dos professores e em toda actividade de planificação. Eles podem apoiar, e têm capacidade para estabelecer o meio ambiente favorável às interacções entre professores e pais.

6ª: Desenvolvimento anterior dos materiais didácticos. Os materiais devem ser desenvolvidos e testados no terreno com antecedência. A equipa central do PEBIMO desenvolveu os materiais um ano antes da sua implementação, o que poderia ter funcionado se não tivessem tido outras responsabilidades. O ideal seria fornecer esboços curriculares e procurar autores falantes nativos das mesmas zonas dos alunos; isso serviria para evitar dificuldades entre variantes. O programa bilingue de alfabetização de mulheres tem desenvolvido vários guias sobre a elaboração de materiais. Com uma certa medida de apoio técnico linguístico, a elaboração de materiais pode ser descentralizada. Além disso, a revisão dos materiais deve ser feita anualmente, assim como as recomendações para a sua re-edição.

7ª: O máximo de formação de professores possível. Os métodos de ensino bilingue são sobretudo participativos, e os professores precisam de bastante tempo para aprender os conceitos, ver demonstrações, e praticar com a assistência dos formadores. Não precisam de cursos longos de linguística teórica ou mesmo a linguística comparativa (erros na L_2 devido à interferência da L_1.) Precisam de se concentrar na metodologia para o ensino da L_1, tanto como nos aspectos básicos de leitura/escrita na L_1. Também precisam de dominar as metodologias para o ensino da língua segunda, como foi mencionado em cima, e possivelmente também aprender a L_2 como língua segunda eles mesmos.

8ª: Plano sólido para acompanhamento. Os supervisores não devem gastar tempo na observação e crítica das aulas, mas devem providenciar mini-seminários e demonstrações para ajudar os professores a aprender e melhorar os estilos de ensino participativo. Estes automaticamente melhoram com a utilização da L_1, mas depois param de desenvolver porque os professores estão tão acostumados a ensinar na L_2 que usam essas mesmas técnicas (por exemplo, ler um texto para os alunos e pedir-lhes para repetir sem parar). Mesmo na L_1, este tipo de técnica não é necessário nem viável.

9ª: Plano bem elaborado para a avaliação e adaptação da experiência em decurso. Deve-se fazer planos para avaliar qualitativamente e quantitativamente o rendimento dos alunos, o

[19] É perigoso para um projecto de experimentação estabelecer precedentes que o MINED não pode manter na prática. Por exemplo, o PEBIMO deu "estímulos" aos professores bilingues que até não compensaram todo o trabalho extra que fizeram, mas seria impossível para o SNE premiar os professores desta maneira no futuro. Teria sido melhor explorar os incentivos disponíveis ao MINED, como por exemplo certificados, formação, ou mudança do estatuto salarial, que poderiam servir como alternativas.

comportamento dos professores, o envolvimento dos pais, a prática da assistência técnica, os materiais, a logística (sequência de actividades, distribuição dos materiais, etc.) e outros aspectos do projecto. Se se avalia periodicamente algo e se verifica que existem dificuldades, é importante adoptar procedimentos para a correcção dos erros. Sempre existem acontecimentos imprevistos, mas a tendência das experiências é funcionar na gestão de crises em vez de fazer uma boa planificação acompanhada pela avaliação e adaptação do programa.

10ª: Plano claro para a utilização dos resultados da experiência. Como é que os resultados da experiência serão considerados e implementados no SNE pelo MINED? É importante estabelecer a estrutura de avaliação, reportagem, e acção, e também indicar quais são as pessoas (ou melhor as posições) que têm a responsabilidade para empreender cada acção.

7.3 Aplicação das Linhas Gerais à Situação em Moçambique

A ideia, sobretudo, é de responsabilizar as Direcções Provinciais do MINED para o funcionamento do ensino bilingue nos distritos onde é apropriado, descentralizando tanto quanto possível o processo educativo. O INDE como parte do MINED central pode funcionar melhor como recurso técnico-pedagógico. O que se decreve a seguir explica a estrutura sugerida e as respectivas responsabilidades.

O INDE pode:

- Capacitar os quadros das DPEs nas áreas de coordenação dos programas bilingues e desenvolvimento de materiais nas línguas Bantu.
- Fornecer esboços (ou modelos) curriculares para a escrita dos materiais didácticos.
- Organizar e conduzir os cursos de capacitação dos professores bilingues, contribuindo para a capacitação dos quadros provinciais para fazer este trabalho no futuro.
- Servir como recurso para qualquer província que reúna condições para a implementação de programas bilingues.

O MINED, especificamente as DPEs (e até um certo ponto as DDEs), podem:

- Propor escolas/comunidades linguisticamente homogéneas que poderiam beneficiar de um programa bilingue.
- Educar e sensibilizar as comunidades para assegurar que concordam com a sua participação no ensino bilingue.
- Coordenar o desenvolvimento dos materiais tanto como a testagem usando os esboços curriculares e autores locais que falam a variante apropriada à população alvo.
- Mandar os professores e outro pessoal indicado para participar nos cursos de capacitação.
- Acompanhar e dar apoio pedagógico aos professores bilingues no terreno.
- Trabalhar com as organizações internacionais que apoiam o ensino primário nas províncias para facilitar a impressão e distribuição dos materiais.

Com certeza, esta estrutura de organização das tarefas tem de ser desenvolvida, e a adopção das responsabilidades pelas províncias tem de ser gradual. Tudo implica muita discussão e recolha de opiniões de todos os participantes no processo de implementação. O restante deste capítulo oferece ideias sobre os possíveis passos a seguir na implementação do ensino bilingue no terreno.

7.4 Manutenção de Programas Bilingues em Tete e Gaza

Para não perder o ímpeto adquirido pela experiência PEBIMO, incluindo os conhecimentos e entendimentos que ganhamos até agora, a primeira prioridade na expansão é a manutenção de programas bilingues nas províncias de Tete e Gaza. Como os alunos da experiência vão terminar a 5ª classe este ano, e ainda falta a avaliação final, o melhoramento de materiais, e a reciclagem dos professores, não será possível recomeçar com a 1ª classe imediatamente. Mesmo assim, com boa planificação, a reorganização pode começar agora, e o início dentro de poucos anos.

Há muita justificação para reabrir programas bilingues nas duas províncias:

* Manter vivo o ensino bilingue na ideia e na prática, aproveitando o ânimo que existe nas comunidades e nas escolas.
* Manter ou melhorar o nível de sensibilização e o apoio das comunidades.
* Manter disponíveis os professores e outros técnicos já formados.
* Empregar e aumentar a capacidade dos técnicos e das estruturas das DPEs, diminuindo gradualmente as contribuições do INDE (o apoio seria mais técnico que económico, sendo a capacitação dos quadros e a elaboração dos esboços curriculares).
* Usar os materiais já desenvolvidos em Nyanja e Changana como base para a re-elaboração de materiais didácticos (segundo o novo modelo e os métodos adoptados).
* Trocar informações e experiências com qualquer novo programa bilingue (ver em baixo); por exemplo, Tete e Gaza podem beneficiar dos novos métodos e materiais didácticos.

Paralelamente, há alguns requisitos para manter os programas bilingues:

» Desenvolver a capacidade das DPEs e DDEs para suportar o ensino bilingue quando já não for projecto mas faz parte de um sistema nacional descentralizado.
» Garantir o apoio das DPEs na identificação dos técnicos para participar, sendo quando for desejável os professores, directores, e coordenadores (supervisores) já formados.
» Pedir às DPEs a mudança de algumas escolas e professores se for possível (devido às mudanças linguísticas e demográficas pós-guerra).
» Verificar e reforçar o apoio da comunidade.
» Rever e melhorar os materiais didácticos; capacitar os técnicos nas províncias para desenvolver e testar materiais.
» Reciclar ou formar os professores bilingues, dando uma maior formação na didáctica das línguas.

Nota-se que o INDE fica com muitas responsabilidades técnicas para o futuro próximo, mas a capacitação dos supervisores e elaboradores de materiais ao nível provincial pode acompanhar a implementação desta fase. O elemento tempo é importante para não perder o que o PEBIMO ganhou em termos de entendimentos, experiências, e sensibilidade.

7.5 Expansão às Outras Províncias

O passo seguinte é iniciar novos programas de ensino bilingue em outras línguas locais. Uma possibilidade seria introduzir na província de Sofala, onde já tinha sido preparado em 1991 mas não chegou a ter introduzido porque a introdução da língua Ndau foi condicionada à introdução da língua Sena. O projecto de alfabetização bilingue de mulheres já tem materiais escritos nas duas línguas e tem aceitação em várias comunidades; seria lógico começar nestes sítios.

Outra possibilidade seria enfocar no distrito de Vilanculos na província de Inhambane, onde o INDE está a investigar questões sociolinguísticas agora. A língua Xitsua também está em condições de ser aproveitada. Tudo depende da disposição das províncias para empreender programas bilingues, e da disponibilidade de recursos humanos para adequar o modelo à realidade.

Há bastantes justificações para iniciar novos programas bilingues nas outras províncias:

* Empregar novas estratégias para a implementação e desenho de currículum bilingue, aproveitando o que aprendemos no PEBIMO e enfatizando a gestão local e a sustentabilidade.
* Elaborar materiais melhorados segundo a metodologia bilingue recomendada.
* Iniciar trabalhos com professores primários que ainda não conheçam o ensino bilingue no âmbito de um projecto, para evitar pré-concepções.
* Desenvolver mais línguas Bantu já estudadas (com ortografia, etc.) e fazer uma ligação com programas de L_1 alfabetização de adultos nas mesmas comunidades.
* Expandir à outra província ou províncias, o que é desejável para a sensibilização da população Moçambicana.
* Desenvolver materiais escritos em outras línguas Moçambicanas, o que é desejável politicamente e linguisticamente; (no caso de Vilanculos) seria bom ter uma língua minoritária (Xitswa) para mostrar que cada língua tem valor.
* (No caso de Vilanculos) Utilizar um lugar linguisticamente homogéneo que já tenha sido estudado por um grupo de técnicos do INDE, para aproveitar os dados e contactos.

Como a manutenção, a expansão exige certos requisitos:

» Explorar as atitudes da comunidade, dos professores, das autoridades das DPEs, e dos governos provinciais sobre a iniciação dos programas bilingues.
» Definir os perfis dos professores para ser seleccionadas e capacitadas no ensino bilingue.
» Capacitar alguns técnicos do INDE na área do ensino bilingue.
» Reorganizar o sector do ensino bilingue no INDE para dirigir o desenvolvimento curricular e a formação dos professores.

7.6 Algumas Medidas a Tomar para a Expansão

7.6.1 Reorganizar os quadros no INDE

Para pôr em vigor os programas mencionadas em cima, é aconselhável reorganizar os quadros no INDE para criar um Departamento de Ensino Bilingue (DEB) que tem estas tarefas principais:

Coordenar a preparação profissional dos professores e alfabetizadores bilingues.

+ A curto prazo, o DEB pode formar/capacitar os professores e alfabetizadores bilingues. Os temas principais dos seminários seriam os aspectos linguísticos (ortografia, etc.) e as metodologias do ensino bilingue.
+ Durante esta altura, forma os formadores no ensino bilingue.
+ A médio prazo, desenvolve currículos para os cursos de formação e capacitação dos futuros professores e alfabetizadores bilingues.
+ A longo prazo, serve como recurso técnico para as acções na formação de professores (CFPPs, UP, etc.) e na capacitação/formação em exercício (IAP, etc.)

Desenvolver curriculum para o ensino bilingue primário e a alfabetização de adultos.

+ O DEB colabora com outros departamentos do INDE (por exemplo, o departamento de Português).
+ Produz objectivos adequados à realidade para cada nível.
+ Desenvolve esboços/princípios directrizes para a elaboração de livros nas línguas locais.
+ Divulga esta informação durante a fortnação/capacitação dos professores e dos formadores.

Coordenar a elaboração de materiais didácticos nas línguas locais.

+ A curto prazo, o DEB organiza grupos de trabalho por cada língua trabalhada, de técnicos pedagógicos e linguistas (falantes das línguas se for possível) para re-editar os materiais já escritos ou coordenar a elaboração de novos materiais.
+ A meio prazo, delinha estratégias para a utilização de autores locais e formá-los.
+ A longo prazo, acompanha a elaboração dos materiais didácticos nas províncias.
+ Mantém uma biblioteca de materiais nas L_1s para o ensino primário e a alfabetização de adultos.
+ Difunde a informação linguística e pedagógica necessário para a formação dos professores mencionada em cima.

Monitorar os modelos e métodos utilizados pelos programas bilingues descentralizados.

+ O DEB serve como recurso e apoio técnico para os programas provinciais.
+ Continua a pesquisar a educação bilingue para melhorar a qualidade do ensino; temas possíveis seriam a implementação das inovações curriculares ou metodológicas, o ensino das disciplinas na L_1, a facilitação da transição, etc.

Para cumprir estas responsabilidades, o proposto Departamento de Educação Bilingue vai precisar de capacitar mais recursos humanos. Poderia consistir nos quadros seguintes:

Departamento de Educação Bilingue

1 coordenador (tempo inteiro)

Idealmente alguém com formação e experiência no ensino bilingue.

2-4 técnicos pedagógicos (tempo inteiro)

Pessoas com formação e experiência no ensino primário que podem ser capacitados na didáctica de línguas.

1 linguista por língua em uso (tempo inteiro ou parcial)

Pessoas com formação linguística que são falantes e alfabetizados nas línguas.

1 assistente técnico no ensino bilingue (tempo inteiro, contratado por 1 ou 2 anos; para capacitar todos os quadros no Departamento)

Especialista com formação superior e experiência extensiva no ensino bilingue.

1 assistente técnico no desenvolvimento curricular das línguas (tempo inteiro, contratado por 1 ou 2 anos; para capacitar vários técnicos do INDE)

Especialista com formação superior e experiência extensiva no desenvolvimento curricular relacionado com línguas.

7.6.2 Formar os quadros do INDE e do MINED (central e provincial)

Vai ser necessário formar ou capacitar os quadros suficientemente para empreender as responsabilidades técnicas inerentes nesta expansão do ensino bilingue no país. Há várias recomendações que podem aumentar a capacidade técnica para responder a este desafio:

Mandar 2 ou 3 técnicos a um curso universitário no ensino bilingue primário.

+ Procurar um curso de formação para professores bilingues que dá teoria e prática (África do Sul pode ter um curso apropriado).
+ Formar técnicos da Educação Bilingue e possivelmente da Formação de Professores que são capazes de assumir o papel de formador de formadores no seu regresso.

Usar um especialista em educação bilingue para capacitar os quadros em Moçambique.

+ Conduzir seminários de capacitação na didáctica de línguas[20] para:
  - Técnicos na área de línguas no INDE (Educação Bilingue e Português).
  - Técnicos na formação de professores (INDE e MINED, incluindo as DPEs).
  - Técnicos na alfabetização de adultos (INDE e MINED, incluindo as DPEs).
  - Formadores de professores na área de língua (nos CFPPS, na UP, no IAP, etc.).
  - Linguistas e técnicos provincias que elaboram os materiais nas línguas locais.
+ Aconselhar no desenvolvimento curricular sobre as metodologias apropriadas.

Usar um especialista no desenvolvimento de currículos para capacitar os quadros.

+ Conduzir seminários de capacitação no desenvolvimento curricular linguístico para:
  - Linguistas e técnicos provincias que elaboram os materiais nas línguas locais.
  - Técnicos e linguistas de Educação Bilingue que desenvolvem as instruções para guiar a elaboração e testagem de materiais no terreno.
+ Coordenar os currículos com os métodos bilingues recomendados.

[20] Nota-se que um elemento essencial na capacitação seria o ensino de Português como língua segunda, o que pode servir para melhor todo o ensino primário, não somente o ensino bilingue.

7.7 A Política Linguística Educacional do País

A política linguística é importante para o funcionamento de um sistema de educação. No presente não há nenhuma política clara da perspectiva dos professores. Segundo o conhecimento dos técnicos do INDE em Maputo, os professores primários têm autorização de usar a língua materna como recurso na sala de aulas, principalmente nos primeiros anos de escolaridade. No entanto, nem os professores que nós encontramos no terreno (com a excepção dos professores do PEBIMO) nem os técnicos ao nível distrital tinham conhecimento disso; todos têm a impressão que não devem falar nunca na L_1. Mesmo assim, é óbvio que muitos professores que têm conhecimento da língua materna dos seus alunos recorrem a esta língua quando eles não entendem algo em Português.

Esta situação é perigosa por três razões:

1. A política do MINED não está a chegar às pessoas que têm a maior responsabilidade para implementar esta política, nomeadamente os supervisores provinciais e distritais e os próprios professores; é como se não existisse nenhuma política.

2. Os professores têm um certo comportamento no dia a dia, e um outro comportamento quando são observados; se os supervisores não sabem exactamente o que está a acontecer na sala de aulas, como vão oferecer um apoio pedagógico apropriado?

3. A língua materna está a ser usada, mas de uma maneira não sistemática; por exemplo, nenhuma técnica-- nem o ensino bilingue nem o ensino de língua segunda-- aconselha a tradução simples entre línguas.[21]

O que falta é uma política linguística educacional bem definida e completamente divulgada. A divulgação deve ser não somente a recepção do documento da política mas também a discussão técnica sobre as implicações para a prática. Há vários modelos de políticas dos países vizinhos (ver o modelo de Namíbia no fim do Capítulo 3), mas com certeza Moçambique tem que desenvolver uma política particular. Segundo um professor da UEM, estamos no caminho com a última revisão da Constituição da República em 1990, onde diz em Artigo 5 o seguinte:

> *1. Na República de Moçambique a língua Portuguesa é a língua oficial.*
>
> *2. O Estado valoriza as línguas nacionais e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares e na educação dos cidadãos* (Lopes, 1994, p. 25).

Infelizmente, do ponto de vista da educação, esta política ainda não chega a oferecer nenhuma estratégia específica para a utilização das línguas nacionais no ensino básico nem na alfabetização de adultos. Lopes cita muitos documentos do Secretário de Estado de Cultura, do

---

[21] A tradução habitual resulta em alunos que não prestam atenção à língua segunda porque sabem que vão ouvir a mesma coisa depois na sua língua.

NELIMO, da Rádio Moçambique, de vários estudosos de política linguística, e ele mesmo (1994, p. 14) que recomendam políticas bem elaboradas.

O MINED possui estes recursos, para além do INDE e as secções da educação bilingue, para recomendar uma política apropriada às suas necessidades. Esta política, em princípio, poderia incluir pronunciamentos sobre o seguinte:

1. O estatudo das línguas nacionais.
   Cada língua tem valor e tem direito de ser desenvolvida; cada indivíduo tem direito de aprender na sua língua e de usá-la.

2. A preferência pedagógica do ensino na língua materna.
   Onde e tão pronto quanto seja possível, a língua materna da criança (ou adulto) será a língua de alfabetização e de ensino inicial; um modelo apropriado de educação bilingue[22] será adoptado e promovido.

3. O reconhecimento da importância da língua oficial/língua segunda.
   Cada cidadão tem direito de aprender a língua oficial se não é a primeira língua; onde não é possível participar no ensino bilingue, o aluno tem direito de receber instrução na língua oficial como língua segunda.

4. A designação da responsabilidade para implementar a política.
   O MINED tem a responsabilidade financeira e administrativa de divulgar, promover, discutir, e implementar esta política ao nível nacional; as suas direcções nas províncias têm a tarefa de criar as condições para a implementação do ensino bilingue e/ou ensino de Português como língua segunda no terreno.

Na ausência de uma política educativa bem elaborada e clara, as iniciativas na área do ensino bilingue não devem ficar à sua espera. O trabalho linguístico do NELIMO e da SIL, tanto como a promoção das línguas Moçambicanas da Rádio Moçambique, já contribuiram muito para a discussão. E no campo da educação, durante esta altura de mudança curricular, as iniciativas na educação bilingue de adultos e de criaças fazem crescer o conhecimento geral de como melhorar o sistema educativo, usando a língua materna.

[22] Idealmente este modelo incluiria a manutenção da L_1 em termos do estudo da língua mesmo depois de fazer a transição à língua oficial, para manter os benefícios da alfabetização na primeira língua.

BIBLIOGRAFIA

Armstrong, R.G. (1968). Language policies and language practices in West Africa. In J. Fishman et al. (Eds.), **Language problems of developing nations.** NY: John Wiley.

Bamgbose, A. (Ed.) (1976). **Mother tongue education. The West African experience.** London: Hodder & Stoughton/Paris: UNESCO.

Bamgbose, A. (1984). Mother-tongue medium and scholastic attainment in Nigeria. **Prospects, 14** (1), 87-93.

Brown, H. (1986). Learning a second culture. In J. Valdez (Ed.), **Culture bound** (pp. 33-48). London: Cambridge University Press.

Cabral, Z. (1995). **Literacy and bilingual education of women.** Master's degree study Nº 12. Stockholm: Institute of International Education.

Cabral, Z., Veloso, T., & Passos, A. (1990). **Uma experiência de educação bilingue em Moçambique: Um projecto de investigação pedagógica.** Documento interno. Maputo: INDE.

Cummins, J. (1980). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In Review of Educational Research, **Twenty-Five Years of Educational Research, 49**, 222-251. New York: RER.

Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. **Harvard Educational Review, 56** (1), 18-36.

Cummins, J. (1987). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education, **Schooling and language minority students: A theoretical framework** (pp. 3-49). Los Angeles: California State University, Evaluation, Dissemination and Assessment Center.

Cummins, J. (1988). **Empowering minority students.** Sacramento: California Association for Bilingual Education.

Dutcher, N. (1982). **Use of first and second languages in primary education: Selected case studies.** Washington, DC: World Bank.

Fafunwa, A., Macauley, J., & Sokoya, J. (Eds.) (1989). **Education in mother tongue. The Ife Primary Education Research Project (1970-1978).** Ibadan, Nigeria: University Press.

Fishman, J.A. (1976). **Bilingual education: An international sociological perspective.** Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Grupo de Educação Bilingue (Setembro, 1996). **O ensino em línguas Moçambicanas e o papel da Rádio.** Documento elaborado para o III Seminário de Radiodifusão em Línguas Moçambicanas, Maputo.

Heath, S. (1972). **Telling tongues: Language policy in Mexico-- colony to nation.** New York: Teachers College Press.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), **Sociolinguistics** (pp. 269-293). Harmondsworth, Middlesex: Penguin.

Hyltenstam, K. & Stroud, C. (1993). **Language issues.** Final report and recommendations from the evaluation of teaching materials for lower primary education in Mozambique. Stockholm: Stockholm Institute of Education.

Juvane, V. (Dezembro, 1996). **Reflexões sobre o desempenho e eficácia do Sistema Nacional de Educação.** Paper apresentado no Seminário-Consulta à Sociedade "Construindo o Curriculum Para a Escola Primária Moçambicana," 4-6 Dezembro.

Krashen, S. (1987). Bilingual education and second language acquisition theory. In California State Department of Education, **Schooling and language minority students: A theoretical framework** (pp. 51-79). Los Angeles: California State University, Evaluation, Dissemination and Assessment Center.

Lambert, W. (1983). Additive versus subtractive forms of bilingualism: Confusions regarding programs of immersion. In S. Seidner (Ed.), **Issues of language assessment** (pp. 31-38). Springfield, IL: State Board of Education.

Legère, K. (Ed.) (1996). **African languages in basic education.** Proceedings of the first workshop on African languages in basic education. National Institute for Educational Development, Okahandja, Namibia. Windhoek: Gamsberg Macmillan.

Lopes, A. (July, 1994). **Language policy in Mozambique: A taboo?** Paper presented at the 1st World Congress of African Linguists, 18-22 July. Kwaluseni, Swaziland: University of Swaziland.

Mackey, W. (1972). **Bilingual education in a binational school.** Rowley, MA: Newbury House.

Macnamara, J. (1966). **Bilingualism and primary education.** London: Edinburgh University Press.

Martins, Z. (1992). **Aproveitamento escolar no Sistema Nacional de Educação: Contribuições para um estudo das disparidades regionais e de sexo com referência ao ensino primário de 1° grau.** Maupto: INDE.

MINED (Agosto, 1996a). **Estatística da educação. Aproveitamento escolar 1995.** Maputo: Direcção de Planificação, MINED.

Skutnabb-Kangas, T. (1990). **Language, literacy and minorities.** London: Minority Rights Group.

Skutnabb-Kangas, T. & Toukomaa, P. (1976). **Teaching migrant children their mother-tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family.** Tampere, Finland: Tutkimuksia Research Reports.

Swain, M. (1980). Home-school language switching. In Richards, J.C. (Ed.), **Understanding school language learning: Issues and approaches.** Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Swain, M. (1981). Time and timing in bilingual education. **Language Learning, 31** (1), 1-15. Ann Arbor, Michigan.

Tharp, R. & Gallimore, R. (1989). **Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context.** Cambridge: Cambridge University Press.

UNESCO (1953). **The use of vernacular languages in education.** Report of the UNESCO meeting of specialists (1951), Monographs on Fundamental Education VIII. Paris: UNESCO.

Veloso, M.T. (1994a). **Técnicas de elaboração de materiais de alfabetização.** Maputo: MINED.

Veloso, M.T. (1994b). **Algumas experiências de desenvolvimento de ortografias de línguas Moçambicanas.** Documento apresentado na Conferência sobre o Uso das Línguas Africanas no Ensino e o Papel das Línguas de Comunicação Internacional, 21-23 Novembro. Maputo: INDE.

Whorf, B. (1956). **Language, thought, and reality.** Cambridge: MIT Press.

Williams, J. & Snipper, G. (1990). **Literacy and bilingualism.** New York: Longman.

Williamson, K. (Ed.). (1985). **West African languages in education.** Wein: Afro-Pub.

Yoloye, E. (1986). The relevance of educational content to national needs in Africa. **International Review of Education, 32** (2), 149-174.

ANEXO A

MODELOS DE ENSINO BILINGUE PRIMÁRIO

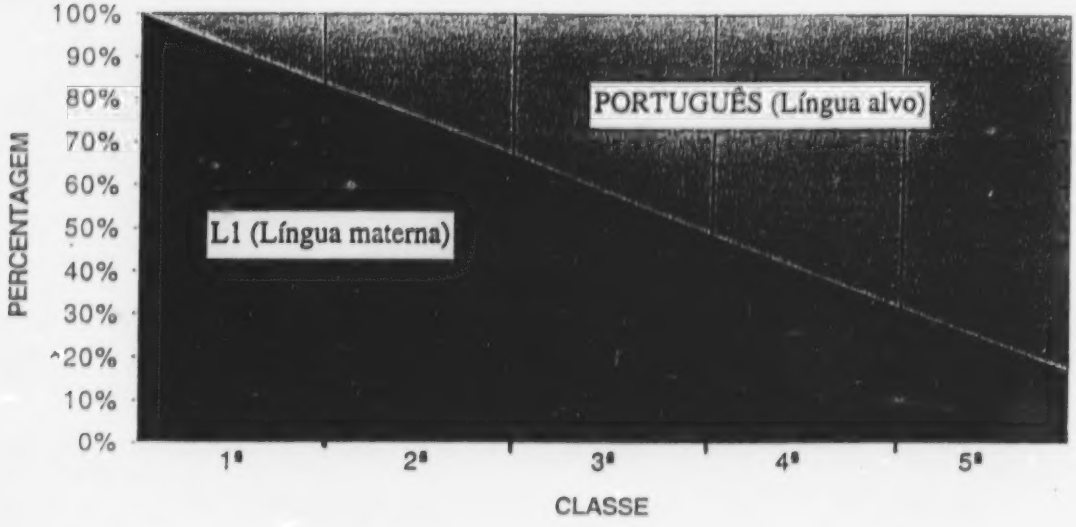
Currículo de Educação Bilingue de Crianças e Língua de Ensino

Classe	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Discipl.		Port[1]	Port.	Port.	Port.
	Mat.	Mat.	Mat.	Mat.	Mat.
			C. Nat.	C. Nat.	C. Nat.
				Hist.	Hist.
					Geog.
	L1	L1	L1	L1	L1

L1
Port.

[1] Introduzido no fim do segundo semestre da 2ª classe

Modelo Ideal de Ensino Bilingue
(Mais aceitado por pedagogos internacionais)



BEST COPY AVAILABLE

ANEXO B

CALENDÁRIO DE ACTIVIDADES
Trabalho de Carol Benson, Consultora no Ensino Bilingue

Julho 1996	Assistir reuniões dos projectos; conhecer os técnicos. Desenvolver plano de acção e discutir com os técnicos. Ler documentos e conversar com os técnicos para conhecer melhor os projectos. Encontrar ou desenvolver instrumentos para a avaliação (ficha de observação, protocolo da entrevista). Viajar para Tete (19/7-4/8) com o projecto PEBIMO (ensino primário bilingue); familiarizar-se com a situação no terreno; observar os professores e entrevistar o pessoal.
Agosto	Trabalhar com Marcelo Soverano sobre o seu estudo, e determinar como poderiamos colaborar na avaliação. Viajar para Gaza (12/8-21/8) com o projecto PEBIMO e implementar os instrumentos de avaliação; visitar uma turma de alfabetização de mulheres em Macia. Escrever resumo da literatura internacional (linhas gerais). Resumir os resultados das entrevistas. Começar a dar aulas de inglês no INDE para capacitar os técnicos e demonstrar métodos para o ensino de línguas.
Setembro	Organizar um seminário no INDE sobre a didáctica de línguas. Analisar os conteúdos dos livros de textos e programas de estudo (projectos PEBIMO e Alfabetização de Mulheres). Escrever um relatório sobre os processos de desenvolvimento de cada projecto. Visitar o Ministério de Educação e várias organizações internacionais para discutir o futuro do ensino bilingue. Desenvolver provas provisórias e implementá-las com alguns alunos em Zimpeto; adequar as provas para implementar no terreno. Procurar turmas de comparação (turmas experimentais e controlo) nas escolas primárias onde funciona o projecto.
Outubro	Escrever relatório sobre as estatísticas de cada projecto. Investigar as escolas de formação de professores primários e programas de formação de professores em exercício. Visitar Tete (25/10-9/11) para implementar as provas nas turmas do PEBIMO e do SNE; assistir encontro com o Governador Provincial.
Novembro	Visitar Gaza (18/11-21/11) para implementar as provas. Desenvolver recomendações para currículos de ensino bilingue nos centros de formação de professores.

ANEXO B (página 2)

Dezembro	Corrigir as provas.
Janeiro 1997	Participar como formadora no seminário de capacitação do PEBIMO (na área de didáctica de línguas). Conduzir um seminário de divulgação para discutir os resultados da avaliação (obter as opiniões dos professores e técnicos no terreno). Resumir e analizar os resultados dos testes. Discutir com doadores as perspectivas para o futuro do ensino bilingue.
Fevereiro	Escrever relatório sobre os resultados e as recomendações. Pedir opiniões dos participantes sobre as secções do relatório.
Março	Analisar os resultados da avaliação. Dar um seminário de capacitação sobre metodologia do ensino de línguas, incluindo métodos bilingues. Dar o segundo seminário de divulgação dos resultados da avaliação (obter as opiniões das pessoas do INDE, MINED, doadores, etc.).
Abril	Escrever o relatório final da avaliação. Escrever um resumo do relatório em inglês.

ANEXO C

PROTOCOLO DA ENTREVISTA

Informação biográfica Data _____

1. Nome _____ 2. Escola _____

3. Idade _____ 4. Sexo _____ 5. Etnia _____

6. Local de nascimento _____

7. Residência agora _____

8. Línguas que fala (em ordem de competência):

   1a _____ 3a _____

   2a _____ Outras _____

9. Língua(s) que fala em casa (em ordem de uso):

   1a _____ 3a _____

   2a _____ Outras _____

10. Carreira escolar (antigo/novo sistema):

    Primária (número de anos) _____

    Secundária (número de anos) _____

    Formação profissional _____

    Seminários de capacitação _____

    _____

11. Anos de experiência como docente (e quais níveis): _____

    Classe Anos Escola

12. Anos de experiência como director/técnico pedagógico/coordenador: _____

ANEXO C (página 2)

Opiniões

1. Por que é professor? Gosta de ser?

2. Na sua opinião, o ensino de raparigas é igual ao ensino de rapazes? (Porquê sim ou não?)

3. Quais são as línguas que se utilizam na sala de aulas, e durante quanto tempo se utiliza cada uma?

4. Quando foi a primeira vez que ouviu falar de línguas moçambicanas no ensino? O que achava nessa altura?

5. Na sua opinião, Cinyanja/Xichangana é uma boa língua para ensinar? Para alfabetizar? Porquê?

6. Para você, quais são os sucessos do ensino bilingue?

7. Para você, quais são os problemas do ensino bilingue?

8. Quais são os sucessos e os problemas com a transição?

9. Como é que você comunica com os pais/encarregados de educação?

10. Quais são as percepções dos pais/encarregados de educação sobre este projecto bilingue?

Recomendações para o futuro

ANEXO D

AS PROVAS

Conteúdos do Anexo D:

Prova de Português Escrito (4 páginas)

Ditado em Português (1 página)

Teste Individual da Fala/Leitura em Português (1 página)

Prova de Matemática (2 páginas)

Prova de Ciências Naturais (3 páginas)

ANEXO D

PROVA DE PORTUGUÊS ESCRITO

Nome _____ **Professor(a)** _____
Escola _____ **Data** _____

Lê atentamente a prova e responde às perguntas que se seguem.

Parte I Completa cada quadro.

1) Completa o quadro pondo lá dentro todas as palavras que indicam ***lugar.***
hoje, aqui, logo, ali, antes, lá

-lá
-
-

2) Completa o quadro pondo lá dentro todas as palavras que indicam ***tempo.***
agora, amanhã, abaixo, onde, depois, ai

-
-
-

3) Completa o quadro pondo lá dentro todas as palavras que indica ***proximidade e distância.***
perto, mais tarde, muito longe, depois, próximo, em cima

-
-
-

4) Completa o quadro pondo lá dentro todas as letras que são ***vogais.***
m, h, a, r, b, e, i, c, o, n, u

-
-
-
-
-

5) Completa o quadro pondo lá dentro todas as palavras que estão no ***singular.***
cães, amigo, aluna , elas, ele, pato, livros

-ele
-
-
-

Parte II Preenche os espaços em branco com as palavras ou expressões.

6) **cá, ali, aí** Exemplo: *Cá* na escola todos gostam de estudar.
a) _____ **naquela casa vivem muitas pessoas.**
b) _____ **nessa sala há um quadro preto.**
c) _____ **em Mocambique nós gostamos de futebol.**

7) **ontem, agora, amanhã** Exemplo: *Ontem* **fomos** ao mercado.
a) _____ **estamos** a estudar.
b) _____ o professor **contou** uma história bonita.
c) _____ **irei** ao bazar.

Parte III Passa do singular para o plural as seguintes frases.

Exemplo: O meu cão é bonito.
Os meus cães são bonitos.

8) **Esta casa é linda.**

_____

9) **Eu gosto muito de bananas.**

_____

10) **O peixe sabe nadar.**

_____

11) **A minha professora vai à escola.**

_____

Parte IV Preenche os espaços com os verbos conjugados nas formas correctas.

Exemplo: Todos os dias o José estuda **(estudar)** a lição.

12) **Ontem** o José _____ **(estudar)** a lição.
13) **Amanhã** o José_____ **(estudar)** a lição.
14) **Agora** o José _____ **(estudar)** a lição.

Parte V Através de setas, faz corresponder cada frase ao seu tipo e forma.

frases	**tipo de frases**	**forma**
15) Que menino tão gordo!	pergunta	afirmativa
16) Ele pesa 80 kilos.	ordem	
17) Será que ele come muito?	admiração	negativa
18) Paulo, não batas no menino.	informação	

Parte VI Nas frases que se seguem, sublinha os adjectivos.
Exemplo: O António é <u>alto.</u>

19) O João é um menino gordo.
20) Este carro é bonito.
21) O gato branco comeu todo o peixe.
22) A Susana tem uma blusa nova.

Parte VII Preenche a tabela fazendo corresponder a cada elemento da frase ao seu valor sintactático correspondente.

23) **Ontem, o Carlos comprou um livro na escola.**

sujeito	**predicado**	**complemento circunstancial de lugar**	**complemento. circunstancial de tempo**	**complemento directo**

ParteVIII Forma frases a partir das seguintes palavras.

Exemplo: Paulo lua o vê a

O Paulo vê a lua.

24) amigos com os brinca João o

_____

25) bom o aluno é Hélder um

_____

26) à vou hoje escola eu

_____

A ÁRVORE

Era uma vez uma árvore grande, grande! Ela gostava muito de água e de sol.

Tinha centenas e centenas de folhas verdes que davam uma sombra fresquinha.

À sombra da árvore, os meninos brincavam às pedrinhas, jogavam à bola...

Os passarinhos pousavam nos seus ramos e cantavam, cantavam...

Mais tarde essa árvore cobriu-se de florinhas bonitas e perfumadas. Essas flores produziram frutos.

O sol aquecia os frutos e eles ficavam amarelos e doces.

Estes frutos eram a alegria das crianças e dos passarinhos.

Parte VIII Lê o texto **A Árvore** e põe um X na resposta correcta.

Exemplo: **O texto fala-nos de uma árvore**

1 baixa ____
2 grande X
3 pequena ____

1) **Os frutos ficavam amarelos e doces porque**
   1 estavam cozidos ____
   2 estavam crús ____
   3 o sol os aquecia ____

2) **A árvore gostava**
   1 de sombra ____
   2 só de água ____
   3 de água e sol ____

3) **Os passarinhos**
   1 pousavam nos ramos da árvore e comiam os frutos ____
   2 pousavam nos ramos da árvore e cantavam ____
   3 pousavam à sombra da árvore ____

4) **Os meninos brincavam**
   1 à sombra da árvore ____
   2 ao sol ____
   3 longe da árvore____

5) *(Resposta livre)*
   Eu gostaria de ver esta árvore porque_____

_____

_____

ANEXO D

DITADO EM PORTUGUÊS

Instruções:

1. Quando for possível, o professor da turma dá este ditado aos seus alunos.

2. Pode ler só 3 vezes.

O João vive numa pequena cidade. Ele é alto, e tem cabelo preto e olhos castanhos. A casa dele é limpa e asseada. Todas as manhãs quando acorda, ele vai à janela ver o sol nascer. Depois disso, ele arruma a cama, lava os dentes e ajuda a mãe a preparar o pequeno almoço.

ANEXO D

TESTE INDIVIDUAL NA FALA/LEITURA EM PORTUGUÊS
Competência Comunicativa

1. (Saudação, auto-apresentação, pequena conversa.)

   Avalia:
   Fluência (expressão correcta e rapidez)

2. Quais são as línguas que falas em casa?

3. (Mostra as imagens no livro de 3ª classe Português do PEBIMO, página 59.)
   Através destas imagens, conta uma história.
   Para o último quadro, imagina o que se passa.

   Avalia pelos critérios:
   1 - Nada/ quase nada
   2 - Apenas descrição das imagens
   3 - Descrição/ história (poucas palavras)
   4 - Descrição/ história (muitas palavras)
   5 - História/ último quadro (poucas palavras)
   6 - História/ último quadro (muitas palavras)

4. (Mostra o texto no livro de 3ª classe Português do PEBIMO, página 68.)

   Avalia:
   Pontuação
   Entoação
   Fluência (expressão correcta e rapidez)
   Correcção

ANEXO D

PROVA DE MATEMÁTICA

Subtração .....

126 - 73	264 - 91	492 - 55	587 - 68
389 - 171	435 - 217	686 - 259	729 - 165

Multiplicação .....

31 x 3	82 x 4	69 x 2	27 x 6
321 x 11	243 x 12	135 x 16	761 x 34

Divisão .....

24 : 3 = ___	56 : 8 = ___	63 : 9 = ___
30 : 15 = ___	102 : 2 = ___	126 : 3 = ___

Comparação com < ou > ou = ...

541___542	916___894	127___508
4 + 9___5 + 10	15 x 2 ___10 x 3	114 - 13___22 + 96

Álgebra .....

a	57	38	646	790
a + 11 =				

b	80	29	67	314
b x 2 =				

c	75	43	156	624
c - 25 + 2 =				

d	35	20	100	55
d : 5 + 3 =				

Problemas em palavras pára resolver .....

1) A nossa cidade tinha 16481 pessoas. Sairam 5690. Quantas pessoas ficam?

2) A Maria quer comprar sete bonecos. Cada boneco vale 5.000 MT. Quanto dinheiro precisa a Maria?

3) Há vinte laranjas e quatro alunos. Quantas laranjas pode comer cada aluno?

4) O Pedro tem um saco de arroz que pesa 25 kg, um saco de tomates de 39 kg, um saco de milho de 61 kg, e um saco de mandioca de 47 kg. Quantos kilogramas de comida tem o Pedro?

Desenha as figuras geométricas .....

1) Um círculo

2) Um rectángulo

3) Um triángulo

4) Um paralelogramo

ANEXO D

PROVA DE CIÊNCIAS NATURAIS

Nome do aluno_____Idade_____Sexo_____
Escola_____Professor_____

Por favor, leia com atenção cada pergunta e responda o mais correcto possível.

1. a) Qual é a província onde tú vives?_____
b) Quantas províncias tem a República de Moçambique?
_____
_____.
c) Em que parte de Moçambique (norte, sul, este ou oeste) fica a província de Maputo?_____
_____.
d) Indica um dos países vizinhos de Moçambique.
_____

2. Complete as seguintes frases usando as seguintes palavras:

oceano	margens	afluente	nascente
chuva	lençol de água	charco	rio

a) Chama-se_____à corrente de água doce que nasce em regiões montanhosas e desagua nos mares ou oceanos.
b) As terras que ficam dum lado e do outro dum rio chamam-se_____.
c) Chamamos_____à grande extensão de água salgada onde desaguam os rios.
d) O lugar onde os rios começam chama-se_____.

3. O que é um lago?_____
_____.

4. A tabela abaixo indica nomes de alguns animais e os meios onde eles vivem. Nenhum dos animais indicados vive nos dois meios. Assinale com (x) o meio a que cada animal pertence.

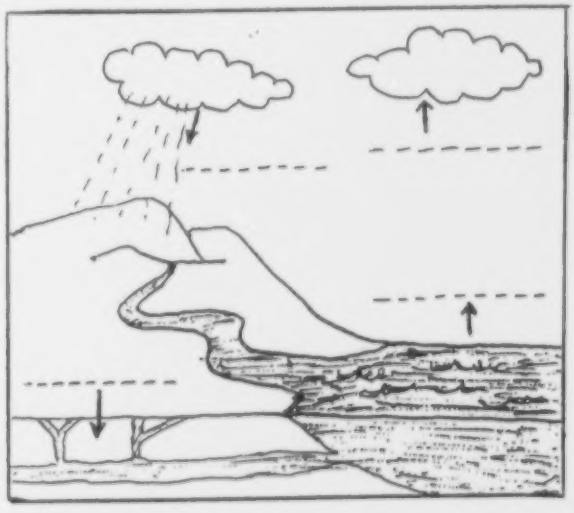
	Água doce	Água salgada
Caranguejo		
Crocodilo		
Rã		
Camarão		
Hipopótamo		

5. Usando setas, escolhe uma definição (à direita) para cada palavra (à esquerda):

	* Conjunto de condições que permitem a vida das plantas e dos animais na terra, no ar e na água.
	* São animais que se alimentam só de ervas e plantas.
Répteis	* Conjunto formado por rios, montanhas, lagoas e marcos que servem para limitar regiões.
Ambiente	* Plantas que fornecem oxigénio necessário para a respiração dos peixes e outros animais aquáticos.
Algas	* São animais que se deslocam rastejando no solo.
	* Plantas que crescem nas margens dos rios e com elas fazem-se casas, vedações, esteiras, cestos e outros objectos.

6. Preenche os espaços sublinhados (----------) com palavras apropriadas.

precipitação
condensação
infiltração
evaporação



A seta (flecha) indica a direcção do ciclo da água

7. Dá um exemplo de vaporização da água.

_____

_____

_____.

8. A tabela abaixo indica as propriedades do ar. Assinala com (x) o que é verdadeiro para o ar.

Propriedades do ar	Sim	Não
Tem cheiro		
Pode deslocar outros corpos		
Ocupa espaço		
É visível		
Tem sabor		
Tem peso		

9. Completa a seguinte frase:
Os principais componentes do ar são o azoto, o_____, o dioxido de carbono, as poeiras e o _____.

10. Qual é a importância do oxigénio para os seres vivos?_____
_____
_____.

11. Indica o nome de 3 animais selvagens que conheces.
_____
_____
_____

12. Como é que o Homem pode proteger:
-as plantas_____
_____
-os terrenos cultivados_____
_____
-os animais selvagens_____
_____

13. A água pode ser imprópria para beber por conter doenças. Para poder bebê-la é necessário fazer um tratamento. Descreve um dos processos de tratamento da água._____
_____
_____
_____

14. Qual é a fonte de energia que utilizas na tua casa para cozer alimentos?_____
_____
_____.

ANEXO E

RESUMO DAS OBSERVAÇÕES

Críticas ao PEBIMO

1. ***Leitura na L_1 como se fosse uma língua não conhecida.***
   Os professores bilingues têm tendência de usar os mesmos métodos na leitura que usam no SNE. Por exemplo, lêem os textos em voz alta antes de pedir aos alunos para lerem. Como eles já conhecem a língua e podem ligar os sons com as letras, não precisam de repetir depois do professor como costumam fazer em Português.

2. ***Métodos tradicionais para o ensino das outras disciplinas.***
   Os professores nem sempre aproveitam da facilidade de comunicação na L_1 para gerar discussão; na História, por exemplo, o professor ainda expõe e os alunos ficam a ouvir ou responder com "sim" ou "não," como costumam fazer em Português. Na Matemática as explicações que devem estar mais claras na L_1 ficam complicadas.

Observações Favoráveis ao PEBIMO

1. ***Participação dos alunos na sala de aulas.***
   Em comparação com os alunos do SNE que muitas vezes ficam retraídos, os de PEBIMO são mais activos e menos inibidos, oralmente. Há mais voluntários nas salas de aula bilingues, e mais interacção entre o professor e os alunos.

2. ***Clima na sala de aulas.***
   O professor e os alunos de PEBIMO têm um relacionamento relaxado dentro e fora da sala de aulas, e pode-se ver facilmente o carinho que existe entre eles.

3. ***O papel e o comportamento do professor.***
   O professor do SNE passa bastante tempo a controlar a turma, funcionando como regulador do comportamento dos alunos; em comparação, os professores bilingues passam mais tempo a ensinar. Observamos casos em que um aluno do PEBIMO faz pergunta porque não entende algo, e o professor dá-lhe ajuda especial.

4. ***Discussão na sala de aulas.***
   Em geral, os professores do SNE expõem por mais tempo sem interrupção ou intervenção dos alunos. Embora critiquemos os professores do PEBIMO, registamos que fazem mais perguntas abertas e há mais negociação de sentido do que no SNE.

5. ***Compreensão e recontagem de histórias.***
   Os alunos do PEBIMO recontam facilmente a informação que lêem na L_1. Ao contrário, os do SNE têm dificuldades em demonstrar compreensão dos conteúdos.

6. ***A transmissão de valores culturais.***
   Parece que os alunos que aprendem na L_1 têm mais aproximação ao professor, mostram mais respeito, e conservam mais valores tradicionais. Por exemplo, os alunos bilingues de Gaza entregam os papeis com uma mão suportando a outra.

ANEXO F

RESUMO DAS RESPOSTAS NAS ENTREVISTAS

Críticas ao PEBIMO

As queixas principais dos professores e outro pessoal cabem em três temas gerais:

1. ***Funcionamento do projecto e a gestão da logística.***
   Segundo os entrevistados, muitas das actividades do projecto foram feitas em cima do joelho. Desde o início o projecto estava atrasado. Como um entrevistado explicou, "Não estávamos prontos para iniciar a experiência." Todos os anos o tempo não foi suficiente para desenvolver os materiais e distribuí-los no terreno a horas, o que significou atrasos entre 1 e 4 meses sem livros nas salas de aula bilingues.

2. ***Falta de apoio financeiro do pessoal no terreno.***
   Desde o início os professores pediram estímulos para o seu trabalho. Os salários são iguais no SNE mas o projecto exige mais trabalho, incluindo as aulas de recuperação para os alunos reprovados. Os coordenadores queixaram-se da falta de ajudas de custo para transporte e visitas de acompanhamento às escolas bilingues.

3. ***Necessidade de mais capacitação no ensino bilingue.***
   Os professores pediram mais assistência técnica no terreno, sobretudo na área da didáctica de línguas. Os seus alunos têm experimentado dificuldades desde a transição à língua alvo, e precisam de mais estratégias para melhorar o nível de Português.

Sucessos/Benefícios do PEBIMO

Os entrevistados foram surpreendentemente optimistas apesar das críticas mencionadas acima. As seguintes percepções dos entrevistados foram, sobretudo, positivas e animadoras:

1. ***Participação activa na sala de aulas.***
   A língua é o elemento fundamental para a comunicação entre professor e aluno. Os alunos do PEBIMO podem expressar-se e estão à vontade. Os professores bilingues gostam muito de dar aulas na L_1.

2. ***Facilitação da entrada/adaptação inicial à escola.***
   A L_1 ajuda a escola a aproximar-se à realidade do alúno, e o choque cultural é reduzido. Há mais aproximação também entre os professores e a comunidade.

3. ***Facilitação da alfabetização inicial (aprendizagem de leitura/escrita).***
   O aluno só tem de ligar o som à letra para ler e entender na L_1. É a percepção de muitos professores que de facto as habilidades na L_1 são transferidas para o Português.

4. ***Facilitação da compreensão da matéria.***
   A utilização da L_1 como meio de ensino facilita a aprendizagem em todas as disciplinas desde o primeiro dia de aulas. Como uma professora explicou, "O nosso trabalho fica mais fácil."

5. ***Valorização da língua e cultura do aluno e da comunidade.***
   Mesmo que isso não tivesse sido objectivo inicial, os participantes descobriram e promoveram a importância da utilização da língua materna para dar valor à propria língua e cultura do aluno.

6. ***Menos reprovação e desistência do que no SNE.***
   Mesmo que o PEBIMO não tenha o mesmo sistema de reprovação que o SNE, a percepção geral é que menos alunos desistem por razões linguísticas ou académicas.

7. ***Melhor rendimento do que no SNE.***
   Os professores estão orgulhosos com o rendimento dos seus alunos, e percebem que existe uma diferença entre eles e os alunos do SNE. Os directores acreditam que os alunos do PEBIMO são "melhores que os outros."

8. ***Apoio técnico dos materiais e seminários.***
   Apesar das críticas feitas, os professores reconhecem o valor do apoio recebido. Acham que os livros de texto do PEBIMO, principalmente os livros escritos na L_1, são melhores que os materiais do SNE. Os seus colegas do SNE pedem cópias.

Porque os Pais e Encarregados de Educação Estão Contentes

Todos os entrevistados reportaram que os pais e encarregados de educação estão de acordo com PEBIMO agora, apesar de terem tido dúvidas no início. Segundo os professores e coordenadores, as dúvidas existiam sobretudo porque os pais notaram a falta do ensino de Português na 1ª classe. Nesta altura, havia falta de informação sobre o projecto; apenas poucos pais haviam assistido a uma reunião durante o ano preparativo. Agora os pais estão a pedir o ensino bilingue para todos os seus filhos. As razões dadas são:

1. ***As crianças podem ler e escrever na L_1.***
   A religião é muito importante para muitos pais, e ficam orgulhosos quando os seus filhos podem ler a Bíblia na igreja. Outro benefício da alfabetização na L_1 é que no passado tinham que pagar a alguém fora da família para escrever cartas aos mineiros, mas agora um membro da família pode escrevê-las e lê-las.

2. ***Receberam materiais escolares grátis.***
   Sem dúvida, é uma grande ajuda receber os materiais escolares grátis. Contudo, os professores disseram que mesmo sem materiais os pais gostam do ensino bilingue.

3. ***O ensino bilingue valoriza a língua materna.***
   Os pais estão contentes porque a sua própria língua é estudada e porque os alunos aprendem algo sobre a sua língua e cultura.

4. ***Podem ver o bom rendimento dos seus filhos no PEBIMO.***
   Os pais dizem que, comparados com os filhos que estudam no SNE, os do ensino bilingue gostam mais de estudar e tomam mais iniciativas em casa. Agora podem ler e escrever nas duas línguas, e ajudam aos seus irmãos.

ANEXO G

RESULTADOS DAS PROVAS DE PORTUGUÊS
Fim do Ano Lectivo 1996

As diferenças geralmente não foram muito significativas no teste de ditado e no teste individual na fala/leitura em Português.

Ditado em Português

	Tipo de Ensino	Turmas	Média Geral (Nº alunos)
TETE	PEBIMO	4	74 % (69)
	SNE	2	77 % (78)
	Diferença PEBIMO-SNE:		**+3 %** (SNE)
GAZA	PEBIMO	4	76 % (94)
	SNE	2	84 % (74)
	Diferença PEBIMO-SNE:		**+8 %** (SNE)

A média de diferença entre PEBIMO e SNE foi 5%. Estes resultados significam que os alunos do PEBIMO, além de poderem ler e escrever na língua materna, têm na escrita do Português uma habilidade não muito abaixo que os alunos do SNE.

Teste Individual na Fala/Leitura em Português

	Tipo de Ensino	Turmas (Nº alunos)	Alunos com Bom Rendimento	Alunos com Mau Rendimento
TETE	PEBIMO	4 (37)	82 % (20)	48 % (17)
	SNE	2 (20)	86 % (10)	44 % (10)
	Diferença PEBIMO-SNE:		**+4 %** (SNE)	**+4 %** (PEBIMO)
GAZA	PEBIMO	4 (34)	88 % (19)	56 % (15)
	SNE	2 (13)	89 % (7)	74 % (6)
	Diferença PEBIMO-SNE:		**+1 %** (SNE)	**+18 %** (SNE)

Estes resultados significam que, na fala e na leitura em Português, os melhores alunos do PEBIMO são mais ou menos iguais aos melhores do SNE. (Entre os piores há mais variação, que favorece ou PEBIMO ou SNE.) Significa também que os alunos do PEBIMO não sofreram, mas ao contrário beneficiaram, do ensino bilingue porque aprenderam a ler e escrever nas duas línguas.

ANEXO G (página 2)

As diferenças foram significativas em favor dos alunos do SNE na prova de Português escrito.

Prova de Português Escrito

		Média Geral (Nº alunos)	Fem.	Masc.
TETE	PEBIMO	41 % (69)	41 % (35)	41 % (34)
	SNE	49 % (78)	50 % (42)	46 % (36)
Diferença PEBIMO-SNE:		**+8 %** (SNE)	+9 % (SNE)	+5 % (SNE)
GAZA	PEBIMO	43 % (95)	47 % (39)	41 % (56)
	SNE	68 % (81)	69 % (41)	66 % (40)
Diferença PEBIMO-SNE:		**+25 %** (SNE)	+22 % (SNE)	+25 % (SNE)

Estes resultados significam que os alunos do PEBIMO ainda não tinham tido tempo para desenvolver as habilidades linguísticas necessárias para usar o Português como meio de ensino (nem como meio de avaliação). Sabemos que o modelo foi errado e que a comparação não foi válida; o anexo seguinte faz uma melhor interpretação dos resultados das provas de Português e Ciências Naturais usando os resultados da prova de Matemática.

ANEXO H

RESULTADOS E ANÁLISE DAS PROVAS
Fim do Ano Lectivo 1996
4ª classe

Vimos desde o início da administração das provas que as turmas testadas que constituiram a amostra não foram realmente comparáveis. Mesmo assim, resolvemos testar os alunos para analisar as diferenças com o objectivo de esclarecer as dificuldades dos alunos e as possíveis áreas em que beneficiaram do ensino bilingue.

Como discutimos no Capítulo 4, houve três condições principais que demonstram que as turmas da amostra não são comparáveis:

1. Selecção inicial das turmas do PEBIMO.
2. Falta da oportunidade do PEBIMO para reprovação.
3. Diferenças na exposição à língua Portuguesa.

A PROVA DE MATEMÁTICA

A prova de Matemática pode ser a chave para o entendimento dos dados. Embora as instruções tenham sido dadas em Português, a prova de Matemática não tinha muita linguagem. A maioria das partes tinha só uma palavra, por exemplo Subtracção, e os problemas numéricos; de facto, podemos dizer que só 4 das 52 perguntas envolveram a leitura em Português (porque eram problemas escritos). Por isso, podemos usar os resultados da prova de Matemática como uma possível medida da diferença de habilidade inerente das turmas da amostra. Portanto, a diferença média entre as habilidades em Tete seria 16%, e em Gaza seria 28%, segundo os seguintes resultados.

MATEMÁTICA

	Tipo de Ensino	Nº Turmas	Média Geral (Nº alunos)
TETE	PEBIMO	4	41 % (69)
	SNE	2	57 (74)
Diferença PEBIMO-SNE:			**+16 %** (SNE)
GAZA	PEBIMO	4	39 % (98)
	SNE	2	67 (83)
Diferença PEBIMO-SNE:			**+28 %** (SNE)

Podemos usar esta diferença de percentagens para nos ajudar a interpretar os dados das provas de Ciências Naturais e do Português, cujos resultados parecem muito negativos para o PEBIMO se não compensarmos as diferenças inerentes da amostra. **(Para uma maior expliação, ver o Capítulo 5, secção 5.3.5.)**

CIÊNCIAS NATURAIS

	Tipo de Ensino	Nº Turmas	Média Geral (Nº alunos)
TETE	PEBIMO	4	35 % (68)
	SNE	2	41 (63)

Diferença PEBIMO-SNE: **+6 %** (SNE)
Correcção com a diferença: 6 % (+SNE) - 16 % (+PEBIMO) = **10 %** (+PEBIMO)

GAZA	PEBIMO	4	33 % (98)
	SNE	2	61 (85)

Diferença PEBIMO-SNE: **+28 %** (SNE)
Correcção com a diferença: 28 % (+SNE) - 28 % (+PEBIMO) = **0 %** (igual)

PORTUGUÊS

	Tipo de Ensino	Nº Turmas	Média Geral (Nº alunos)
TETE	PEBIMO	4	41 % (69)
	SNE	2	49 (78)

Diferença PEBIMO-SNE: **+8 %** (SNE)
Correcção com a diferença: 8 % (+SNE) - 16 % (+PEBIMO) = **8 %** (+PEBIMO)

GAZA	PEBIMO	4	43 % (95)
	SNE	2	68 (81)

Diferença PEBIMO-SNE: **+25 %** (SNE)
Correcção com a diferença: 25 % (+SNE) - 28 % (+PEBIMO) = **3 %** (+PEBIMO)

Para resumir, em termos dos escores brutos, os alunos do PEBIMO não têm tantas habilidades como os seus colegas do SNE. No entanto, quando corrigimos a diferença de nível das amostras, vemos que os alunos do PEBIMO têm tido maiores progressos durante a sua carreira escolar. Isto sugere duas coisas:

1. Embora os alunos do PEBIMO tenham tido uma desvantagem desde o início, conseguiram progredir mais rapidamente que os alunos do SNE nas três disciplinas testadas, além de poderem ler e escrever na L_1.

2. Com mais prática em Português durante a 5ª classe, temos motivo para acreditar que os alunos do PEBIMO vão avançar mais rapidamente e que vão ter melhores resultados nas provas finais em 1997.

ANEXO I

BIBLIOGRAFIA DO PEBIMO

(Por língua, em ordem da sua elaboração.)

CHANGANA

Matavele, C.J. & Mathe, S.P. (1993a). **Kikirigoo!-1. Buku la 1.** Maputo: INDE Editora Escolar. *(capa amarela)*
1º volume do livro de Changana (Unidades 1 a 5) para a 1ª classe PEBIMO.

Matavele, C.J. & Mathe, S.P. (1993b). **Kikirigoo!-1. Buku la 1. Buku la thica.** Maputo: INDE Editora Escolar. *(capa branca com galo azul)*
Manual do professor do 1º volume de Changana para a 1ª classe PEBIMO.

Matavele, C.J., Mathe, S.P. & Sitoe, B. (1993a). **Kikirigoo!-2. Buku la 1.** Maputo: INDE Editora Escolar. *(capa amarela)*
2º volume do livro de Changana (Unidades 6 a 10) para a 1ª classe PEBIMO.

Matavele, C.J., Mathe, S.P. & Sitoe, B. (1993b). **Kikirigoo!-2. Buku la 1. Buku la thica.** Maputo: INDE Editora Escolar. *(capa branca sem desenho)*
Manual do professor do 2º volume de Changana para a 1ª classe PEBIMO.

Khosa, F., tradutor (1993). **Ndziya Exikolweni. 1ª classe. Vol. 1. (Matemática em língua changana.)** Maputo: INDE (Edição Experimental).
Livro de Matemática (traduzido do SNE) para a 1ª classe PEBIMO.

Matavele, C.J. & Mucavele, G.S. (1993). **Kikirigoo! Buku la 2. Tsonga: Changana.** Maputo: INDE Editora Escolar. *(capa amarela)*
Livro de Changana para a 2ª classe PEBIMO.

Matavele, C.J. & Mucavele, G.S. (1994). **Kikirigoo! Buku la 2. Tsonga: Changana. Buku na thica.** Maputo: INDE (Edição Experimental). *(capa verde)*
Manual do professor de Changana para a 2ª classe PEBIMO.

Matavele, C.J., tradutora (1994a). **Ndzirhandza matematika (Eu gosto de matemática) 2ª classe língua changana.** Maputo: INDE (Edição Experimental). *(capa verde)*
Livro de Matemática (traduzido do SNE) para a 2ª classe PEBIMO.

Matavele, C.J., tradutora (1994b). **Kaderno la svitoloveto. Vol. 1. Ndzirhandza matematika (Eu gosto de matemática) 2ª classe língua changana.** Maputo: INDE (Edição Experimental). *(capa verde)*
Caderno de Matemática (traduzido do SNE) para a 2ª classe PEBIMO.

Matavele, C.J. & Mucavele, G.S. (1995a). **Kikirigoo! Buku la 3. Xitsonga: Xichangana.** Maputo: INDE (Edição Experimental). *(capa amarela)*
Livro de Changana para a 3ª classe PEBIMO.

Matavele, C.J. & Mucavele, G.S. (1995b). **Kikirigoo! Buku la 3. Xitsonga: Xichangana. Buku la thica.** Maputo: INDE (Edição Experimental).
Manual do professor de Changana para a 3ª classe PEBIMO.

Matavele, C.J., tradutora (1995a). **Ndzirhandza matematika (Eu gosto de matemática) 3ª classe língua changana.** Maputo: INDE (Edição Experimental).
Livro de Matemática (traduzido do SNE) para a 3ª classe PEBIMO.

Matavele, C.J., tradutora (1995b). **Wutivi la ntumbuluku. 3ª classe. (Ciências naturais em língua changana.)** Maputo: INDE (Edição Experimental). *(capa amarela)*
Livro de Ciências Naturais (traduzido do SNE) para a 3ª classe PEBIMO.

Mavale, H. (1995). **Karingana wa karingana 1: Contos populares em changana.** Maputo: INDE (Edição Experimental).
Livrinho de contos do PEBIMO.

Tamele, H., Macie, M., Machava, J., & Simango, D. (1995). **Pha tekateka 1: Adivinhas e provérbios populares em changana.** Maputo: INDE (Edição Experimental).
Livrinho de contos do PEBIMO.

Langa, J. & Matsombe, M. (1995). **Pha tekateka 2: Adivinhas e provérbios populares em changana.** Maputo: INDE (Edição Experimental).
Livrinho de contos do PEBIMO.

Zunguene, L. (1995). **Karingana wa karingana. Contos populares em changana. Texto de leitura.** Maputo: INDE. *(capa amarela)*
Livrinho de contos do PEBIMO.

Matavele, C.J. & Mucavele, G.S. (1996a). **Kikirigoo! Buku la 4. Xitsonga: Xichangana.** Maputo: INDE (Edição Experimental). *(capa amarela)*
Livro de Changana para a 4ª classe PEBIMO.

Matavele, C.J. & Mucavele, G.S. (1996b). **Kikirigoo! Buku la 4. Xitsonga: Xichangana. Buku la thica.** Maputo: INDE (Edição Experimental).
Manual do professor de Changana para a 4ª classe PEBIMO.

Matavele, C.J. & Matavele, S. (1997a). **Kikirigoo! Buku la 5. Xitsonga: Xichangana.** Maputo: INDE (Edição Experimental). *(capa amarela)*
Livro de Changana para a 5ª classe PEBIMO.

Matavele, C.J. & Matavele, S. (1997b). **Kikirigoo! Buku la 5. Xitsonga: Xichangana. Buku la thica.** Maputo: INDE (Edição Experimental).
Manual do professor de Changana para a 5ª classe PEBIMO.

NYANJA

Xavier, R. (1993a). **Bukhu la cinyanja 1.** Maputo: INDE Editora Escolar.
1º volume do livro de Nyanja para a 1ª classe PEBIMO.

Xavier, R. (1993b). **Bukhu la cinyanja 2.** Maputo: INDE Editora Escolar. *(capa cor castanha)*
2º volume do livro de Nyanja para a 1ª classe PEBIMO.

Xavier, R. (1993c). **Bukhu la cinyanja. Bukhu la mphunzitsi.** Maputo: INDE Editora Escolar.
Livro do professor de Nyanja para a 1ª classe PEBIMO.

Chicuecue, C., tradutora (1993a). **Ndikupita ku sukulu. Matemática 1ª classe. Língua nyanja. Vol. 1.** Maputo: INDE Editora Escolar. *(capa verde)*
1º volume do livro de Matemática (traduzido do SNE) para a 1ª classe PEBIMO.

Chicuecue, C., tradutora (1993b). **Ndikupita ku sukulu. Matemática 1ª classe. Língua nyanja. Vol. 2.** Maputo: INDE Editora Escolar.
2º volume do livro de Matemática (traduzido do SNE) para a 1ª classe PEBIMO.

Chicuecue, C. & Chimbango, E. (1993). **Bukhu la cinyanja. Bukhu la 2.** Maputo: INDE Editora Escolar. *(capa cor castanha)*
Livro de Nyanja para a 2ª classe PEBIMO.

Chicuecue, C. (1994a). **Bukhu la cinyanja. Bukhu la 2. Bukhu la mphunzitsi.** Maputo: INDE (Edição Experimental). *(capa verde)*
Manual do professor de Nyanja para a 2ª classe PEBIMO.

Chicuecue, C., tradutora (1994b). **Ine ndimakonda masamu. Kope la zocita (maphuziro). Vol. 1. 2ª classe. (Matemática em língua nyanja).** Maputo: INDE (Edição Experimental). *(capa branca)*
1º volume do livro de Matemática (traduzido do SNE) para a 2ª classe PEBIMO.

Chicuecue, C., tradutora (1994c). **Ine ndimakonda masamu. Kope la zocita (maphuziro). Vol. 2. 2ª classe. (Matemática em língua nyanja).** Maputo: INDE (Edição Experimental). *(capa branca)*
2º volume do livro de Matemática (traduzido do SNE) para a 2ª classe PEBIMO.

Chicuecue, C. (1995a). **Bukhu la cinyanja. Bukhu la 3.** Maputo: INDE (Edição Experimental). *(capa amarela)*
Livro de Nyanja para a 3ª classe PEBIMO.

Chicuecue, C. (1995b). **Bukhu la cinyanja. Bukhu la 3. Bukhu la mphunzitsi.** Maputo: INDE (Edição Experimental). *(capa amarela)*
Manual do professor de Nyanja para a 3ª classe PEBIMO.

Chicuecue, C., tradutora (1995c). **Ine ndimakonda masamu. 3ª classe. (Matemática em língua nyanja).** Maputo: INDE (Edição Experimental).
Livro de Matemática (traduzido do SNE) para a 3ª classe PEBIMO.

Chicuecue, C., tradutora (1995d). **Maphunziro a za cilengedwe. 3ª classe. (Ciências naturais em língua nyanja).** Maputo: INDE (Edição Experimental). *(capa amarela)*
Livro de Ciências Naturais (traduzido do SNE) para a 3ª classe PEBIMO.

Chicuecue, C. & Macalane, G.L. (1995a). **Bukhu la cinyanja. Bukhu la 4.** Maputo: INDE (Edição Experimental). *(capa amarela)*
Livro de Nyanja para a 4ª classe PEBIMO.

Chicuecue, C. & Macalane, G.L. (1995b). **Bukhu la cinyanja. Bukhu la 4. Bukhu la mphunzitsi.** Maputo: INDE (Edição Experimental).
Manual do professor de Nyanja para a 4ª classe PEBIMO.

Guirione, M. & Fabião, P. (1995). **Contos em nyanja. Texto de leitura.** Maputo: INDE. *(capa amarela)*
Livrinho de contos do PEBIMO.

Jeremias, H., Guiraze, M., & Timo, J. (1995). **Ndagi? Advinhas em nyanja. Texto de leitura.** Maputo: INDE. *(capa amarela)*
Livrinho de contos do PEBIMO.

Salomoni, E.E., Fabião, P., & Alberto, A.S. (1995). **Contos em nyanja. Texto de leitura.** Maputo: INDE. *(capa amarela)*
Livrinho de contos do PEBIMO.

Chicuecue, C., Macalane, G., & Ketulo, F. (1997). **Buku la cinyanja. Bukhu la 5.** Maputo: INDE (Edição Experimental). *(capa amarela)*
Livro de Nyanja para a 5ª classe PEBIMO.

Chicuecue, C., Macalane, G., & Ketulo, F. (1997). **Buku la cinyanja. Bukhu la 5. Bukhu la mphunzitsi.** Maputo: INDE (Edição Experimental).
Manual do professor de Nyanja para a 5ª classe PEBIMO.

PORTUGUÊS

Manhice, A.C.S. (1994a). **Conversando em português. Livro do aluno.** Maputo: INDE. *(fotocópia)*

Manhice, A.C.S. (1994b). **Conversando em português. Livro do professor.** Maputo: INDE. *(fotocópia)*

Manhice, A.C.S. (1994c). **Vamos falar 1. 2ª classe. Livro do aluno.** Maputo: INDE (Edição Experimental). *(capa amarela)*
Livro de Português oral para a 2ª classe PEBIMO.

Manhice, A.C.S. (1994d). **Vamos falar 2. 2ª classe. Livro do professor.** Maputo: INDE (Edição Experimental).
Manual do professor de Português para a 2ª classe PEBIMO.

Manhice, A.C.S. & Hofisso, N.F. (1995a). **Vamos falar, ler e escrever. 3ª classe. Livro do aluno.** Maputo: INDE (Edição Experimental). *(capa azul)*
Livro de Português para a 3ª classe PEBIMO.

Manhice, A.C.S. & Hofisso, N.F. (1995b). **Vamos falar, ler e escrever. 3ª classe. Livro do professor.** Maputo: INDE (Edição Experimental).
Livro do professor de Português para a 3ª classe PEBIMO.

Sengo, A.G., Moreno, A.C., & Hofisso, N.F. (1996a). **Vamos falar, ler e escrever. 4ª classe. Livro do aluno.** Maputo: INDE (Edição Experimental). *(capa amarela)*
Livro de Português para a 4ª classe PEBIMO.

Sengo, A.G., Moreno, A.C., & Hofisso, N.F. (1996b). **Vamos falar, ler e escrever. 4ª classe. Livro do professor.** Maputo: INDE (Edição Experimental). *(capa azul)*
Manual do professor para a 4ª classe PEBIMO.

Patel, S. & Da Barca, D. (1997). **Português. Caderno de exercícios do aluno. 5ª classe PEBIMO.** Maputo: INDE (Edição Experimental).
Livro do aluno para suplementar o livro de Português do SNE para a 5ª classe PEBIMO.

Patel, S. (1997). **Português. 5ª classe. Vamos falar, ler e escrever. Brochura do professor.** Maputo: INDE (Edição Experimental).
Manual do professor de Português para a 5ª classe PEBIMO.

A publicar (1997). 6 livrinhos de literatura infantil em Português. A literatura tem base em contos tradicionais das zonas onde funciona a experiência PEBIMO.